

ANAIS 2014

20º Encontro da Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação



Coordenação geral

Maria Stephanou (UFRGS)
Dóris Bittencourt Almeida – (UFRGS)
Natália de Lacerda Gil – (UFRGS)

Comissão organizadora

Ana Carolina Gelmini – (UFRGS)
Celine Almeida – (UFRGS)
Claudemir de Quadros – (UFSM)
Joseane El Hawat – (UFRGS)
Lucas Grimaldi – (UFRGS)
Maria Helena Camara Bastos – (PUCRS)
Mariana Venafre – (UFRGS)
Marlos Mello – (UFRGS)
Micheli Souza – (UFRGS)
Nara Witt – (UFRGS)
Rita Magueta – (UFRGS)
Roberta Barbosa dos Santos – (UFRGS)
Valeska Alessandra de Lima – (UFRGS)

Apoio

Elza Lopes – (UFRGS)

Comitê científico

Alessandro Carvalho Bica – (UNIPAMPA)
Carla Gastaud – (UFPeI)
Giani Rabelo – (UNESC)
Larissa Camacho – (UCS)
Luciane Grazziotin – (UNISINOS)
Maria Helena Camara Bastos – (PUCRS)
Patrícia Weiduschadt (UFPeI)
Vanessa Teixeira – (UFRGS)
Zita 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

PUCRS/UFRGS/UFSM

ASPHE

Diretoria

Presidente: Claudemir de Quadros (UFSM)
Vice-presidente: Maria Stephanou (UFRGS)
Secretária-geral: Terciane Ângela Luchese (UCS)

Conselho fiscal

Elomar Tambara (UFPeI)
Beatriz Fischer (UNISINOS)
Maria Helena Camara Bastos (PUCRS)

20º Encontro da ASPHE - História da Educação e Imagem
3 a 5 de dezembro de 2014
Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

ISBN : 978-85-88667-68-6

PROGRAMAÇÃO GERAL

3 de dezembro de 2014	4 de dezembro de 2014	5 de dezembro de 2014
<p>9h - Credenciamento Local: sala 101 – Térreo Faced</p> <p>10h30min - Abertura Local: sala 101 – Térreo Faced</p> <p>11h - Conferência de abertura: Profa. Dra. Ana Maria Mauad Coordenação: Prof. Dr. Claudemir de Quadros Local: sala 101 – Térreo Faced</p> <p>14h30min - Apresentação de trabalhos Local: salas 506, 508, 606 e 608 – Faced</p> <p>18h - Lançamento de livros e Coquetel Local: sala 101 – Térreo Faced</p>	<p>9h - Mesa redonda <i>Imagem, memória e narratividade</i> – Profa. Dra. Rita P. Peixe e Profa. Dra. Juraci Cavalcanti Coordenação: Profa. Dra. Maria Helena Camara Bastos Local: sala 101 – Térreo Faced</p> <p>11h30min - Visita à Biblioteca Central da UFRGS</p> <p>14h30min - Apresentação de trabalhos Local: salas 506, 508, 606, 608 e 601 – Faced</p> <p>18h - Assembleia Geral da Asphe Local: sala 101 – Térreo Faced</p> <p>20h - Jantar por adesão – <i>Divino Assado</i> Rua Sarmento Leite, 888 (falar com membro da Comissão Organizadora)</p>	<p>9h - Mesa redonda <i>A imagem fotográfica e sua potência nos estudos de História da Educação</i> – Prof. Dr. Eduardo Arriada e Profa. Dra. Beatriz Daudt Fischer Coordenação: Profa. Dra. Luciane Grazziotin Local: sala 101 – Térreo Faced</p> <p>11h - Conferência de encerramento: Profa. Dra. Rachel Abdala Coordenação: Profa. Dra. Maria Stephanou Local: sala 101 – Térreo Faced</p>

SESSÕES DE APRESENTAÇÃO DE TRABALHOS

Sessão 1 - 3 de dezembro de 2014 – Sala 506 - 5º andar
14h30min – 17h30min

Coordenação: Nara Beatriz Witt

1. **Tatiane Vedoin Viero e Eduardo Arriada** - A geração e difusão do capital cultural por meio dos museus
2. **Nara Beatriz Witt e Zita Rosane Possamai** - Museus escolares em Porto Alegre: relações com o ensino e a memória
3. **Ana Carolina Gelmini de Faria** - O caráter educativo do Museu Histórico Nacional nas páginas da Revista do Ensino: uma reflexão acerca da dimensão educativa do museu
4. **Raquel Santos Schwonke** - Museu de Arte Leopoldo Gotuzzo (1986-2013): primeiras aproximações
5. **Tatiane Vedoin Viero** - Museu Histórico Universitário Núcleo de Memória Engenheiro Francisco Martins Bastos-Numé: um lugar de memória para a educação superior de Rio Grande-Rio Grande do Sul
6. **Tania Cordova** - A historiografia da educação em Santa Catarina: o movimento da lente sobre os eventos científicos
7. **Vanessa Barrozo Teixeira e Elomar Tambara** - Inventariando a cultura escolar: fontes para a história da educação da cidade do Rio Grande/RS no século XIX (1850-1889)
8. **Tuany Defaveri Begossi e Janice Zarpellon Mazo** - As aulas de educação física em um colégio católico de Nova Prata/RS: lembranças de alunas egressas (1937-1949)
9. **Vanessa Bellani Lyra e Janice Zarpellon Mazo** - A disciplina Educação Física na formação de professores no Rio Grande do Sul (1872-1916)
10. **Nelson Maurilio Coelho Junior** - Dialogando com os objetos da escola

Sessão 2 - 3 de dezembro de 2014 – Sala 508 - 5° andar
14h30min – 17h30min

Coordenação: Valeska Alessandra de Lima

1. **Marlos Mello** - A promessa da cura pela prevenção: os debates sobre a preparação de docentes para o ensino de crianças à luz da higiene na Revista do Ensino/RS (1939-1942)
2. **Felipe Rodrigo Contri Paz** - A raça no discurso escolar: as implicações do estudo dos tipos humanos no currículo do Instituto São José-RS
3. **Marcelo Pinheiro Cigales** - A sociologia cristã no Brasil: uma análise sobre os manuais de Amaral Fontoura
4. **Jeferson Luís Marinho de Carvalho** - Almanack da Parnahyba (1924-1982): intencionalidade ou acaso em sua criação?
5. **Valeska Alessandra de Lima** - Anuário Colunas: um estudo sobre a materialidade e as vozes juvenis presentes em um periódico escolar (1937-1954)
6. **Ana Cristina Borges López Monteiro Francisco** - Cartas sobre a infância desamparada no Brasil oitocentista: um olhar da família imperial para a criança desvalida
7. **Maria Angela Peter da Fonseca e Elomar Antonio Callegaro Tambara** - Ações de empreendedorismo educacional e o cuidado com o Deutschtum: Pelotas - século XIX
8. **Lucas Costa Grimaldi** - Escola e espaço urbano: o Colégio Americano e a urbanização de Porto Alegre/RS na primeira metade do século XX
9. **Marina Engler, Luiza da Silva Braido, Josiane Lara Fagundes, Vicente Calheiros e Liliana Soares Ferreira** - Mudanças no curso normal, valorização do profissional da educação e concepções de trabalho pedagógico no Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac - Santa Maria/RS de 1950 a 1970

Sessão 3 - 3 de dezembro de 2014 – Sala 606 - 6° andar
14h30min – 17h30min

Coordenação: Celine Lehmann Escher Almeida

1. **Edison Luiz Saturnino** - As imagens como rastros: iconografia e história das práticas de leitura
2. **Celine Lehmann Escher Almeida e Maria Stephanou** - Imagens e protocolos de leitura: estudo acerca das capas do almanaque Der Familienfreund (RS, 1912-1956)
3. **Natália Thielke** - História e imagens: as esculturas missionárias como artefatos educativos
4. **Cinara Dalla Costa Velásquez e Jorge Luiz da Cunha** - Investigação histórica e fontes de memória visual: fotografias escolares
5. **Rita Magueta** - Folhas secas ... folhas de pura prata: o álbum de fotografias da primeira eucaristia: notas de pesquisa
6. **Sheila Duarte e Elomar Tambara** - O uso de fotografias para pesquisas em história da educação: estudo de caso da Escola Rural da Faxina
7. **Patrícia Rodrigues Augusto Carra** - A representação feminina no álbum escolar de uma escola masculina na década de 1980
8. **Maria Helena Camara Bastos e Tatiane de Freitas Ermel** - Problemas de pais e filhos: diálogos educativos (Revista do Ensino/RS - 1958-1967)
9. **Valesca Brasil Costa** - Contribuições para a história do campo jurídico: memória de alunos egressos da Faculdade de Direito de Pelotas-RS/Brasil e da Faculdade de Direito de Coimbra/ Portugal

Sessão 4 - 3 de dezembro de 2014 – Sala 608 - 6° andar
14h30min – 17h30min

Coordenação: Joseane El Hawat

1. **Monica Alves Bachini e Patricia Weiduschadt** - Etnomatemática e a educação no meio rural
2. **Joseane El Hawat** - O livro de Souza Lobo e o ensino de aritmética no Rio Grande do Sul durante a primeira república
3. **Vanilde Bisognin e Claudemir de Quadros** - Estudo acerca do conhecimento de medidas no livro Ensino de arithmetica: parte theorica de Luiz Schuler (Rio Grande do Sul, 1904)
4. **Bárbara Virgínia Groff da Silva** - Ensino secundário brasileiro: trajetórias e (in)definições de uma etapa escolar (século XIX a 2014)
5. **Cassiane Curtarelli Fernandes** - Ordem, disciplina e votos de louvor: um estudo sobre as formas de controle escolar nas atas de exames finais (Farroupilha/RS, 1903 a 1916)
6. **Taís Pereira Flôres** - Escolarização e urbanização: articulações entre a criação de escolas e o crescimento das cidades (São Sebastião do Caí - Rio Grande do Sul)
7. **Luiza Gonçalves Fagundes e Elomar Antonio Callegaro Tambara** - A inspeção escolar no Estado do Rio Grande do Sul: os mecanismos de fiscalização e avaliação presentes nas políticas públicas (1897-1927)

8. **Caroline Braga Michel e Eduardo Arriada** - Professores rio-grandenses no Uruguay: o que nos dizem os jornais A Federação e o Correio do Povo?
9. **Francisco Furtado Gomes Riet Vargas** - Pensando a história da educação de adultos no Brasil (1549-1998)
10. **Danilo Kuhn da Silva** - Projeto pomerando: mais cultura pomerana nas escolas

Sessão 5 - 4 de dezembro de 2014 – Sala 506 - 5º andar
14h30min – 17h30min

Coordenação: Roberta Barbosa dos Santos

1. **Eliane Peres e Chris de Azevedo Ramil** - Representações de leitura e de livros em edições de A bela e a fera
2. **Delene de Souza Gastal** - O Crisol como fonte histórica no período entre os anos de 1926 e 1929
3. **Simôni Costa Monteiro Gervasio e Alessandro Carvalho Bica** - Os editoriais da Revista do Ensino e as propostas metodológicas veiculadas aos professores do Rio Grande do Sul na década de 70
4. **Maria Stephanou e Patrícia Machado Vieira** - Práticas de leitura e práticas de escrita: pastorais da juventude e formação de jovens nos anos 1980 a 1990
5. **Roberta Barbosa dos Santos** - Rastreamento práticas de leitura na biblioteca do Colégio Farroupilha (Porto Alegre/RS, décadas de 1960 a 1980)
6. **Larissa Camacho Carvalho** - O fim do livro? O que as escritas e os escritores virtuais nos auxiliam nessa discussão na perspectiva da história das práticas de leitura e escrita
7. **Cristiane de Castro Ramos Abud e Gladys Mary G. Teive** - O livro didático como objeto de análise: tramas e usos da cultura material escolar
8. **Márcia Regina dos Santos** - O tempo da disciplina: a prescrição e os saberes em manuais de educação moral e cívica
9. **Doris Bittencourt Almeida e Lucei da Silva Silveira** - Movimentos da disciplina História da Educação na Faculdade de Educação/Ufrgs (1970-1980)
10. **Magda de Abreu Vicente** - O eco de Fernando de Azevedo na educação rural do Rio Grande do Sul

Sessão 6 - 4 de dezembro de 2014 – Sala 508 - 5º andar
14h30min – 17h30min

Coordenação: Maria Beatriz Vieira Branco Ozório

1. **Artur Diego da Silva Alexandrino** - Memórias e representações: da formação docente do curso normal do Colégio Dom Feliciano (1970-1990)
2. **Maria Beatriz Vieira Branco Ozório** - As greves do magistério público estadual: memória de professoras do Instituto de Educação General Flores da Cunha (1980-1990).
3. **Gabriela Mathias de Castro** - A história da Escola Técnica-Comercial nas memórias dos alunos do Colégio Farroupilha/RS (1949-1955)
4. **Eliana Gasparini Xerri** - Reforma universidade-ciclo básico: Universidade de Caxias do Sul
5. **Cristiane Cavalheiro Milani, Késsia da Silva Machado, Josiane Lara Fagundes e Líliliana Soares Ferreira** - Escolas normais no Rio Grande do Sul, entre 1869 e 1901: historicidade dos sujeitos e de instituições
6. **Fernando Ripe** - “Não he com discursos eloquentes, e frases elegantes, que se educa hum menino”: a análise de uma literatura de comportamento social portuguesa do século XVIII
7. **Francieli Borges** - A literatura, a história e a história da educação: articulações possíveis em Garranchos, de Graciliano Ramos
8. **Maria Augusta Martiarena de Oliveira e Berenice Corsetti** - A cidadania para Lourenço Filho e Luis Reissig: uma análise com base nos artigos publicados na revista brasileira de estudos pedagógicos na década de 1940
9. **Alessandro C. Bica e Berenice Corsetti** - O projeto modernizador do Partido Republicano Rio-Grandense em Bagé para a educação pública no limiar do século XX: mudanças e permanências

Sessão 7 - 4 de dezembro de 2014 – Sala 606 - 6º andar
14h30min – 17h30min

Coordenação: José Edimar de Souza

1. **Anna Beatriz Silveira Ereias** - Colégio Espírito Santo - Jaguarão
2. **Helena de Araújo Neves** - Colégio Gonzaga de Pelotas-RS: da gestão confessional à gestão empresarial
3. **Ariane dos Reis Duarte** - Colégio Santa Luzia: do discurso idealista a representações de seus primeiros anos de existência (1968-1980)
4. **Ademir Cavalheiro Caetano e Patrícia Weiduschadt** - Constituição da Faculdade de Ciências Políticas e Econômicas do Rio Grande e as influências para o desenvolvimento do município (1955-1969)

5. **Julia Tomedi Poletto** - O ensino misto como prática escolar nos primeiros anos de funcionamento do Colégio Sagrado Coração de Jesus, Bento Gonçalves/RS (1956-1972)
6. **Hardalla Santos Do Valle e Giana Lange do Amaral** - O ensino profissionalizante salesiano: as oficinas do Leão XII na cidade do Rio Grande/RS (décadas de 1910-1960).
7. **Deise Margô Müller e José Edimar De Souza** - O ensino técnico em Novo Hamburgo/RS na segunda metade do século XX: uma trajetória dedicada ao ensino pela pesquisa
8. **Maria Inês Tondello Rodrigues e Lúcio Kreutz** - Faculdade de Filosofia de Caxias do Sul: memórias, narrativas e representações (1960-1967)
9. **Gelson Leonardo Rech** - O Instituto Ítalo-Brasileiro Dante Alighieri de Porto Alegre
10. **Ma Ana Cristina dos Santos Amaro da Silveira** - Um olhar acerca da história de uma instituição (hoje) escolar e assistencial (no passado) assistencial e espiritual, o Instituto Lar de Jesus, um lugar de memórias e histórias

Sessão 8 - 4 de dezembro de 2014 – Sala 608 - 6º andar
14h30min – 17h30min

Coordenação: Mariana Venafre Pereira de Souza

1. **Cícera Marcelina Vieira** - Os cadernos de planejamento de uma professora alfabetizadora: as atividades para o ensino da leitura e da escrita (1983-2000)
2. **Vania Grim Thies, Mônica Maciel Vahl e Eliane Peres** - Aspectos da produção e da circulação da cartilha Caminho Suave: contribuições à história da alfabetização
3. **Angelina Monica Monteiro dos Santos e Cristina Maria Rosa** - A leitura em impressos para alfabetizar: 1878-2014
4. **Maria Teresa Santos Cunha e Flávia de Freitas Souza** - Escritas avulsas, escritas para a história: o acervo de cadernos do professor catarinense Victor Márcio Konder (1920-2005)
5. **Mariana Venafre Pereira de Souza** - Abecedários e livros de literatura infantil: o aprendizado da leitura e da escrita
6. **Alice Rigoni Jacques** - Era uma vez: as escritas infantis nos cadernos de redação do ensino primário do Colégio Farroupilha/RS (1949/1965)
7. **Milene Moraes de Figueiredo** - A nacionalização do ensino no Ginásio Teuto-Brasileiro Farroupilha: análise das correspondências entre a escola e as instâncias estaduais e federais (1937-1945)
8. **Adriano Malikoski e Lúcio Kreutz** - Escolarização da infância em comunidades étnicas polonesas no Rio Grande do Sul (1875-1939)
9. **Fabiana Regina da Silva e Jorge Luiz da Cunha** - Processos educacionais escolares na nacionalização compulsória: relações interétnicas na região do Médio Alto Uruguai - RS (1938 - 1945).

Sessão 9 - 4 de dezembro de 2014 – Sala 601 - 6º andar
14h30min – 17h30min

Coordenação: Rita Magueta

1. **Jauri dos Santos Sá e Flavia Obino Corrêa Werle** - Influência europeia na arquitetura escolar brasileira: notas de investigação
2. **Eduardo Cristiano Hass da Silva** - Gerações de técnicos em contabilidade: uma análise prosopográfica a partir dos convites de formatura
3. **Giovanni Biazzetto** - Impressos estudantis e história da educação: um primeiro olhar para os impressos estudantis O Julinho e O Clarim
4. **Paolla Ungaretti Monteiro** - Gênero como categoria de análise crítica para livros didáticos de História
5. **Andréa Silva de Fraga** - História de um dia: a trajetória da viagem de Adolphe Ferrière ao Brasil (1930)
6. **Andréa Cristina Baum Schneck** - Imagens pintadas, memórias reavivadas
7. **Marli de Oliveira Costa** - Infâncias e cultura popular: narrativas de “embruxamentos” de crianças (Santa Catarina, 1929-1950)
8. **Genivaldo Gonçalves Pinto** - Batalhões acadêmicos: entre livros e fuzis, a República

CONSTITUIÇÃO DA FACULDADE DE CIÊNCIAS POLÍTICAS E ECONÔMICAS DO RIO GRANDE E AS INFLUÊNCIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DO MUNICÍPIO (1955-1969)

Ademir Cavalheiro Caetano
Mestrando em Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas
ademir29@hotmail.com

Patricia Weiduschadt, Prof. Dr.^a
Universidade Federal de Pelotas
prweidus@gmail.com

Resumo

Neste trabalho de pesquisa de História da Educação, abordamos a constituição da Faculdade de Ciências Políticas e Econômicas do Rio Grande, desde sua criação em 1955 até sua incorporação à Universidade Federal do Rio Grande – FURG em agosto de 1969. No interstício em estudo, pretendemos revelar, inicialmente a cultura escolar praticada pela referida faculdade, saber quem eram seus professores, sua qualificação, seus alunos, disciplinas ofertadas, enfim tudo que possa permitir conhecer amiúde o funcionamento da instituição, bem como de que forma influenciou o desenvolvimento do município de Rio Grande.

Palavras chave: História da educação, Faculdade de Ciências Políticas e Econômicas.

Introdução

Este trabalho de investigação está assentado no campo da História da Educação e versa sobre a Faculdade de Ciências Políticas e Econômicas do Rio Grande no período compreendido entre 1955-1969 e tem por razões para a pesquisa, a curiosidade deste mestrando sobre os acontecimentos que proporcionaram a criação da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, da qual fundação é servidor. Procuramos ler sobre os fatos que a instituíram e a construíram, e concluímos por pesquisar a história da referida Faculdade.

Ao analisar outras pesquisas semelhantes, percebemos que ainda há um longo percurso a percorrer até compreender a historiografia e os fatos legais do processo que resultaram na Fundação Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Escolhemos a Faculdade, antes referida, por tratar-se de curso superior que tem afinidade com a formação deste mestrando, graduado em Administração, e ainda, porque nada encontramos sobre

estudos historiográficos no campo da História da Educação, envolvendo a instituição objeto do estudo..

Contextualizando o objeto do trabalho, seguindo a recomendação de AMARAL (2005) sobre o assunto diz que “É fundamental o desenvolvimento de pesquisas sobre a História da Educação Brasileira levando-se em conta as especificidades regionais e as singularidades locais e institucionais”.

E, assim abordamos alguns aspectos históricos da cidade de Rio Grande, que foi o ponto de chegada dos primeiros habitantes do atual Estado do Rio Grande do Sul. A cidade foi o segundo maior centro industrial deste Estado no começo do século XX (Torres, 2011) onde prosperaram a indústria têxtil que chegou a contar com mais de dois mil empregados, a fábrica de charutos e a indústria alimentícia. Segundo Torres,

A cidade do único porto marítimo do Estado pôde aproveitar melhor os capitais gerados pelo comércio exportador e os mercados conquistados, porém teve que adaptar a sua produção industrial às necessidades do mercado nacional, competindo com áreas industriais mais próximas dos maiores centros consumidores do Brasil e que se beneficiavam diretamente dos lucros auferidos pelas exportações do café. Necessitando importar algumas matérias-primas, como o algodão, as indústrias da cidade tinham contra si a distância que as afastava dos principais centros consumidores do Brasil, dificultando-lhes a concorrência em termos de preços. Os impostos interestaduais constituíam uma barreira protecionista (TORRES, 2001, p.178).

E, Torres segue afirmando que

No caso da cidade do Rio Grande, a característica da concentração industrial era a de apresentar grandes estabelecimentos, com índices de capital e mão-de-obra empregada acima das médias e pouca diversificação de ramos industriais (tecelagem, charutos, conservas alimentícias). Rio Grande procurava alcançar o mercado nacional através de poucos produtos, ao redor dos quais concentrava o poder competitivo das suas empresas. As indústrias de Porto Alegre procuravam penetrar no mercado da zona colonial, atendendo às múltiplas necessidades de consumo de sua população. As indústrias sediadas em Rio Grande tiveram problemas relativos a capital e matéria-prima, o que, por sua vez, lhes diminuía a capacidade de concorrência.(TORRES, 2001, p. 178)

Sabemos que no final da década de 40 e início dos anos 50 do século passado, a cidade do Rio Grande vivia um problema social com o fechamento de grandes empresas aqui instaladas e que algo precisava ser feito para reverter o quadro de dificuldades vivenciado naquela ocasião. Vejamos como analisa TEIXEIRA (2012, p. 72):

Em janeiro de 1960, o jornal Rio Grande também não deixa de mencionar a crise econômico-social da cidade. Notícia o fechamento da Cia Swift, o anterior encerramento das atividades da Fábrica Cia. Fiação e Tecelagem Rio Grande, “outroa uma potência no parque industrial de nossa cidade”, e que “a fábrica de móveis Canuso dentro de mais alguns dias também fechara” (RIO GRANDE, 4 jan.1960, n. 2, p. 1).

Tudo isso em destaque na primeira página do jornal, o que indica sua relevância entre as outras notícias apresentadas no mesmo dia.

Uma das formas encontradas pelas lideranças locais foi procurar a criação e instalação de cursos superiores na cidade, pois nas primeiras décadas do século XX houve algumas tratativas por parte de pessoas com destaque na sociedade local com vistas a implantar entidade de ensino de nível superior, e conforme SILVEIRA (p. 74):

Por isso pensava-se na constituição de um ensino superior que suprisse a carência de profissionais especializados em tais atividades. Ainda, na cidade também crescia a demanda de estudantes que concluíam o curso secundário e queriam continuar os estudos, buscando a formação superior.

Quanto a importância da Faculdade de Ciências Políticas e Econômicas, TEIXEIRA (p. 78) citava que é interessante ressaltar a atuação dos estudantes do curso de Economia, o único que realmente foi instalado, no “reerguimento da cidade do Rio Grande”, em 1960, nas atividades que se envolviam na cidade.

Apresentaremos a contextualização da cidade do Rio Grande no cenário estadual e nacional, indicando alguns índices expressivos das atividades locais.

Abordaremos aspectos relevantes sobre a história das instituições de ensino superior no Estado, para que se entenda o contexto em que se insere a Faculdade objeto deste trabalho.

Posteriormente, trataremos especificamente da Faculdade de Ciências Políticas e Econômicas do Rio Grande, com seu único curso – Economia – utilizando a análise documental como método, interpretando fatos relatados que ocorreram durante a existência da instituição, bem como outros eventuais documentos que possam ser estudados. Nesse tópico analisaremos, de forma preliminar a cultura escolar: os professores, alunos e currículos

Contextualização da Instituição

A história da Faculdade de Ciências Políticas e Econômicas, segundo estabelecimento de ensino superior criado em Rio Grande – o primeiro, foi a Escola de Engenharia Industrial -, começa em 1953 com a instituição da Fundação Cidade do Rio Grande. Inicialmente a Faculdade contou com o apoio da Prefeitura Municipal, o que é pouco comum em se tratando de suporte do poder público municipal à iniciativa de interesse particular no nível de ensino superior. Assim justificamos, entendendo que essa peculiaridade merece ser pesquisada, para saber de que forma esse suporte foi dado e também porque essa faculdade – Ciências Econômicas – foi um dos pilares da criação da Universidade Federal do Rio Grande. A criação deste curso de ensino superior teve como objetivo, ajudar com seu quadro docente e futuros egressos, vencer os desafios que se apresentavam face a estagnação econômica na década de 50 – fechamento de importantes estabelecimentos fabris – e ativar o espírito empreendedor que possivelmente pudesse aflorar entre estudiosos de assuntos da área econômica. Para compreender o espírito empreendedor vamos buscar apoio em Weber (2001) para verificar se o mencionado curso de Economia, com as práticas adotadas e a cultura escolar existente à época, teve influência do empreendedorismo e como a Instituição pode atingir os objetivos pelos quais foi criada.

Para melhor entendimento é preciso contextualizar sobre a Faculdade, objeto da pesquisa. Faz-se necessário alguns comentários sobre aspectos geográficos e históricos do município que abriga a Instituição de Ensino Superior, que é a proposta desta investigação.

Rio Grande era o nome genérico dado às águas que correm desde o estuário do Rio Guaíba até o Oceano Atlântico, através da Lagoa dos Patos. Com as lutas entre espanhóis e portugueses pela posse das terras, em 1737, o local foi escolhido para construção do Forte Jesus-Maria-José, tendo sido promovida a vinda de índios catequizados e famílias do Rio de Janeiro e de Laguna. Formou-se, assim a povoação de Rio Grande de São Pedro. Cessadas as lutas, várias medidas foram tomadas para o reerguimento da antiga Vila, que mais tarde, foi escolhida para a Sede Municipal.

O distrito foi criado com a denominação de Rio Grande, por Provisão de 06.08.1736 e elevado a categoria de vila com a mesma denominação em 17.07.1751 e, com sede na antiga povoação, passou a condição de capital em 1745. Após ser extinta em 1763, retornou à categoria de vila por Alvará de 27-04-1809 e Provisão de 06-10-1809. Foi elevado à condição de cidade com a denominação de Rio Grande, pela Lei Provincial n.º 5, de 27-06-1835.

Situado na porção meridional da planície costeira, atualmente é um município urbano industrial, possuindo uma área de 2.814 quilômetros quadrados.

A população é predominantemente de origem luso-brasileira, a qual, já nos momentos iniciais da ocupação do território vinculou-se à população de origem africana. Ao longo dos séculos XIX e XX, o município recebeu diversos fluxos migratórios de alemães, italianos, poloneses, franceses, ingleses, árabes, sírio-libaneses e judeus, conformando, assim, uma população multicultural e diversa. O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é 0,793 contra 0,814 do Estado. De acordo com a Fundação de Economia e Estatística – FEE, o Valor Adicionado Básico (VAB) da economia municipal está percentualmente repartido entre os seguintes setores: agricultura (2,45%), indústria (63,41%) e serviços (34,14%). Pelo censo demográfico de 2010 a população era de 197.228 habitantes (IBGE, 2012).

Há um conjunto portuário formado pelo porto velho (calado de 5 metros), porto novo (calado de 8 metros) e superporto (calado de 14 metros). A saída da barra do Rio Grande é protegida por dois molhes – obra concluída em 1914 -, com extensão de 4.012 metros e 4.250 metros, respectivamente oeste e leste.

Em função da posição geográfica, instalou-se um complexo portuário industrial, com destaque para o polo pesqueiro, o de fertilizantes e, recentemente o polo naval (Catálogo Geral FURG 2013).

O Ensino Superior em Rio Grande

A realidade do município do Rio Grande, na segunda metade do século XX, revelava a carência total de escolas de nível superior. Propiciava-se, então, a evasão de significativo número de estudantes, que se dirigiam a outros centros em busca de continuidade para seus estudos. Essa força jovem, concluídos os cursos, raramente retornava a sua cidade de origem para participar do processo histórico, cultural e socioeconômico da cidade. A consciência de tal realidade, aliada ao propósito de modificá-la, resultou em um movimento cultural cuja finalidade precípua era a criação de uma Escola de Engenharia, justificada pela existência de um parque industrial que demandava elevado número de profissionais na área. Como a referida escola deveria ter uma entidade mantenedora, segundo os moldes exigidos pelo Ministério da Educação e Cultura, através de uma Fundação de Ensino Superior, e para cumprir essa exigência foi instituída a Fundação Cidade do Rio Grande no dia 8 de julho de 1953 (Catálogo Geral FURG 2013).

Em toda fundação é importante ressaltar a figura do instituidor, selecionado pelos membros da entidade e dele seria toda a responsabilidade das ações dessa fundação. O escolhido para assumir tal cargo foi um sujeito que por toda sua trajetória até aquele momento, mostrava-se apto para ser o presidente da entidade. Escolhido por aclamação, o Eng^o Francisco Martins Bastos exerceu o cargo de presidente de 1953 até 1987, ano em que vem a falecer (TEIXEIRA, p. 99).

Instituída a entidade mantenedora, pelo Decreto n.º 37.378 foi autorizado o funcionamento da Escola de Engenharia Industrial, reconhecida através do Decreto n.º 46.459 de 18 de julho de 1959 e federalizada pela Lei n.º 3.893 de 02 de maio de 1961, como estabelecimento isolado.

Posteriormente, surgiu a Faculdade de Ciências Políticas e Econômicas através de Lei Municipal de n.º 875 de 22 de julho de 1956 e através do Decreto n.º 43.563 de 24 de abril de 1958, o Governo Federal autorizou o seu funcionamento.

Em 1959, ano do centenário de nascimento de Clóvis Beviláqua, foi iniciado um movimento visando à instalação de uma Escola de Direito em Rio Grande, que seria mantida financeiramente pela Mitra Diocesana de Pelotas. A Mitra Diocesana contava com a colaboração de professores do município, da União Sul-Brasileira de Ensino e da Biblioteca Rio-Grandense, àquela fornecendo as instalações para o funcionamento e esta colocando seu acervo à disposição da clientela. Os esforços conjugados garantiram que, em 02 de fevereiro de 1960, pelo Decreto n.º 47.738, fosse autorizado o funcionamento da instituição, que recebeu o nome de Faculdade de Direito Clóvis Beviláqua, reconhecida pelo Decreto n.º 56.461 de 14 de junho de 1965.

A existência de um vínculo cultural entre Rio Grande e Pelotas favoreceu o surgimento de novos cursos, haja vista o grande número de candidatos que aspiravam a outros cursos de nível superior, buscando-se então, a instalação da Faculdade Católica de Filosofia de Rio Grande. Para seu funcionamento foram cedidas salas da Escola Normal Santa Joana d'Arc. Através do Decreto n.º 61.617 de 03 de novembro de 1967 foi reconhecida a Faculdade Católica de Filosofia de Rio Grande. Nesta faculdade foram, ainda, criados, em 1964, os cursos de Letras com habilitação em Inglês e Francês; em 1966, o curso de Matemática, e em 1967, instalaram-se os cursos de Ciências e Estudos Sociais (Catálogo Geral FURG 2013).

Em época em que a filosofia educacional do País admitia, a título precário, o

funcionamento de escolas isoladas no sistema de ensino superior e a Reforma Universitária preconizava a aglutinação de unidades independentes menores, em complexos estruturais maiores. Foi assinado o Decreto-Lei n.º 774, autorizando o funcionamento da Universidade do Rio Grande – FURG, em 20 de agosto de 1969 (Catálogo Geral FURG 2013).

Para atingir nossos objetivos, inicialmente agendamos visitas ao Arquivo Geral da FURG, onde estão guardados, praticamente todos os documentos, que podem servir de fonte para historiografia sobre a Faculdade de Ciências Políticas e Sociais do Rio Grande.

Visitamos o Núcleo de Memória Eng. Francisco Martins Bastos – NUME -, museu, também da FURG, que tem sob sua guarda importantes documentos, entre eles, alguns arquivísticos, dos quais buscamos para relatar a história dos principais cursos de ensino superior, criados nos anos de 1950 e 1960, e que em 1969 deram origem a Fundação Universidade do Rio Grande – FURG. Da mesma forma, investigamos com a finalidade de interpretar os acontecimentos históricos que deram origem a Faculdade objeto desta pesquisa. Nesta etapa do trabalho, tentaremos descobrir possíveis imagens existentes no museu e verificar a possibilidade de utilização como fonte, na tentativa de escrever com maior propriedade a história desta instituição educacional de ensino superior.

É importante este estudo, pois segundo afirmações de MAGALHÃES (2004),

Conhecer o processo histórico de uma instituição educativa é analisar a genealogia da sua materialidade, organização, funcionamento, quadros imagéticos e projetivo, representações, tradição e memórias, práticas, envolvimento, apropriação. A dimensão material alarga-se das estruturas e dos meios ao processo, à participação e ao produto, enquanto a dimensão simbólica reporta à participação e à construção educacional. Trata-se, portanto, de uma construção subjetiva que depende das circunstâncias históricas, das imagens e representações dos sujeitos e que é afetada por dados de natureza biográfica e grupal (MAGALHÃES, p. 58).

E, Magalhães, ainda recomenda que na busca investigativa, seja considerado os seguintes aspectos, para escrever a instituição educativa:

Entre as categorias fundamentais que estrutura este último quadro historiográfico, podem destacar-se:

- o espaço (local/lugar, edifício, topografia); o tempo (calendário, horário, agenda antropológica);

- o currículo numa acepção estreita (centrada nas disciplinas escolares, que resulta de uma justaposição de categorias analíticas e objetos instituintes da realidade escolar – matérias lecionadas, métodos, tempos, etc.), ou numa acepção transversal à cultura e à realidade escolares (visão sintéticas de influência anglo-saxônica e norte-americana), que não deixa de ser, em qualquer dessas acepções, uma racionalidade das práticas pedagógicas e didáticas, no quadro da instituição educativa;

- os manuais escolares, sua produção e apropriação;

- os professores, acesso, profissionalização, organização, formação, mobilização, por um lado, suas histórias de vida, itinerários, expectativas, decisões, compensações, representações, espaços de liberdade, por outro;
- públicos, culturas, formas de estimulação e resistências;
- dimensões didático-pedagógicas, aprendizagens, níveis da apropriação, transferências da cultura escolar, escolarização, alfabetização. (MAGALHÃES, p. 120-121).

Assim que, na busca nos acervos, encontramos dados preliminares sobre o espaço escolar, para saber, por exemplo, onde funcionou, o tipo das instalações, o prédio, etc. Sobre o currículo foi necessário problematizar que disciplinas eram disponibilizadas e quais eram as práticas pedagógicas adotadas. Neste quadro historiográfico, pretendemos discorrer sobre os professores, quem eram, suas titulações, forma de contratação, enfim tudo o que obtivemos sobre esta categoria profissional que com as dificuldades – deveriam ser muitas à época – encontradas, conseguiram levar em frente o audacioso – para àqueles tempos - empreendimento de iniciar os trabalhos da faculdade objeto desta pesquisa.

Faculdade e a Cultura Escolar

Na investigação sobre a cultura escolar levada a efeito na Faculdade de Ciências Políticas e Sociais de Rio Grande, analisamos conteúdos que se referem as práticas escolares exercidas nos anos de sua existência, pois conforme FARIA FILHO essas práticas estão:

...intimamente atrelada à possibilidade de uma nova história das instituições escolares e a pretensão de se produzir uma história do cotidiano escolar – a famosa assertiva acerca da possibilidade de entrar na caixa preta da escola proposta pela sociologia - e de divisibilidade aos diversos sujeitos que participam da cultura escolar, notadamente aos professores (FARIA FILHO, 2004, p. 154).

Neste trabalho, no momento em que enfocamos a investigação na cultura escolar, quando intentamos verificar quais procedimentos eram adotados no estabelecimento, quem eram os professores, os alunos, os funcionários, enfim sabermos quais as características da instituição no período estudado, buscamos suporte no que diz FARIA FILHO, 2004, p. 146:

...o sistema escolar é detentor de um poder criativo insuficientemente valorizado até aqui é que ele desempenha na sociedade um papel que não se percebeu que era duplo: de fato ele forma não somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global (FARIA FILHO, 2004, p. 146).

Pesquisamos a história do currículo e das disciplinas escolares, para desvendar aspectos da cultura escolar, como aponta FARIA FILHO, em uma das vertentes sobre este tipo de trabalho:

Na investigação dos saberes e conhecimentos escolares, procuramos nos acervos os impressos pedagógicos para conhecer os modelos utilizados e o que se pretendia com eles, ou seja, qual a razão da sua existência. Também, é interessante buscar conhecer a história do currículo e das disciplinas escolares para entender o que se pretendia alcançar com os ensinamentos por elas transmitidos.

Para entender a cultura escolar, nos assentamos no que descreve um dos clássicos da temática ao definir a categoria referida, o pesquisador JULIA define:

...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 a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação (JULIA, 1995, pp. 353-382).

Na etapa do trabalho, em que pesquisamos a forma que a instituição contribuiu para reverter o quadro da problemática social que afetava o município, JULIA (1995), afirma que a cultura escolar desemboca aqui no remodelamento dos comportamentos, na profunda formação do caráter e das almas que passa por uma disciplina do corpo e por uma direção das consciências. Esse direcionamento das consciências, talvez seja o que provavelmente modificou o comportamento dos discentes, alterando sua forma de pensar sobre os aspectos econômicos que viviam os munícipes daquela época, tornando-os capazes de enfrentar a realidade com olhar de pessoas capacitadas a empreender e a provocar alterações de comportamentos e *habitus* no meio em que transitavam profissionalmente.

A Faculdade de Ciências Políticas e Econômicas de Rio Grande foi criada pela Lei Municipal n.º 875 de 22.07.1956, e pensando com base no que preconiza AMARAL(2005), é preciso levar em conta as singularidades locais.

É de suma importância, o trabalho de pesquisas sobre a história da educação brasileira, por isso decidiu-se desvendar fatos que antecederam e que aconteceram nos primeiros anos dessa Unidade Acadêmica que foi, seguramente, importante marco no desenvolvimento do ensino superior na cidade do Rio Grande.

Para a realização deste trabalho, que foi classificada como pesquisa exploratória, com base do que Gil diz

[...] têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições (GIL, 2002, p.41).

Ainda segundo Gil, este trabalho pode ser classificado como bibliográfico e documental, pois apresenta as seguintes características, que são, com base no delineamento, que expressa, em linhas gerais, o desenvolvimento da pesquisa de acordo com o procedimento adotado para a coleta de dados. Segundo referido autor, há dois grupos de delineamentos,

[...] aqueles que se valem das chamadas fontes de “papel” e aqueles cujos dados são fornecidos por pessoas. No primeiro grupo, estão a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. No segundo grupo, estão a pesquisa experimental, a pesquisa ex-post facto, o levantamento e o estudo de caso(GIL, 2012, p. 43).

Utilizamo-nos, como fontes, dissertações de mestrado, que aproveitamos conforme fala Barros,

[...] outro setor de ponta em termos de conhecimento atualizado é constituído pelas dissertações e teses. Muitas delas não foram publicadas, ou então encontraram edição mais resumida depois de sua defesa, mas certamente todas poderão ser buscadas nas bibliotecas das suas universidades de origem. Estabelecer um diálogo com as teses que se desenvolveram em torno de temáticas afins com o trabalho que se pretende realizar é não apenas trazer novos elementos para o debate, mas potencializar a intertextualidade que se construída pelo pesquisador(BARROS, 2005, p.61).

Nas quartas, quintas e sextas décadas do século XX, o município de Rio Grande começou a viver período de grande retração econômica com a falência de tradicionais empresas que eram o sustentáculo da economia local e como diz (SILVEIRA, 2012, p. 72)

As décadas de 1950 e 1960 são emblemáticas do ponto de vista econômico e concomitantemente espacial para a cidade do Rio Grande, pois ocorre decadência fabril e ao mesmo tempo forte expansão urbana através de vários loteamentos e a criação de entidades de ensino superior.

[...] a desaceleração industrial da cidade culminou no fechamento de várias empresas, como as indústrias têxteis, os frigoríficos, a fábrica de charutos e outras, restando o parque industrial pesqueiro para salvar do desemprego parte da população antes empregada em outros setores.

Continuando, SILVEIRA(2012, p. 72) anuncia que, segundo o Jornal Rio Grande,

Em janeiro de 1960, o jornal Rio Grande também não deixa de mencionar a crise econômico-social da cidade. Notícia o fechamento da Cia Swift, o anterior encerramento das atividades da Fábrica Cia. Fiação e Tecelagem Rio Grande, “outrora uma potência no parque industrial de nossa cidade”, e que “a fábrica de

móveis Canuso dentro de mais alguns dias também fechara.

E sobre a Faculdade Ciências Políticas e Sociais, (SILVEIRA, 2012, p. 78) tem a dizer que, é interessante ressaltar a atuação dos estudantes do curso de Economia no “reerguimento da cidade do Rio Grande”, em 1960. O jornal Rio Grande (26 jan. 1960, n. 47, p. 2) salienta principalmente a influência social desses estudantes, entre os demais acadêmicos, noticiando:

Entre os jovens estudantes superiores de nossa terra que mais se tem destacado nesse anseio devemos incluir aqueles que cursam a Faculdade de Ciências Políticas e Econômicas. Eles estão na trincheira e suas atitudes demonstram que acompanham os sucessos diários da comuna riograndina com esplêndida acuidade e com a disposição de encontrar soluções para as inúmeras questões de vulto que assoberbam a outróra pacata e descuidada cidade que hoje enfrenta os percalços de um centralismo administrativo criminoso e a concorrência que outros centros criam na luta constante pelo progresso. A atuação dos estudantes de Economia não deve passar despercebida das autoridades municipais nem das classes produtoras [...]. Quando os jovens desejam trabalhar, quando querem realizar uma tarefa produtiva, todos os meios lhes devem ser facultados e nunca é demais estimular essa geração onde muitas vocações poderão abortar quando não são devidamente compreendidas e amparadas. Estudantes de Economia e, também, da Escola de Engenharia estão procurando colaborar no reerguimento da cidade do Rio Grande. Eles não pedem retribuição nem exigem glorificação, apenas anseiam por oportunidades e essas não devem ser negadas a uma mocidade sadia que só se preocupa com o adiantamento da sua terra e deseja pôr em prática a teoria que está amalhando nos bancos acadêmicos.

Após a criação do curso de Engenharia Industrial, que tinha como objetivo formar pessoal com elevado conhecimento técnico para suprir as necessidades da atividade industrial, que mesmo em período de estagnação econômica, foi a principal fonte de ocupação dos cidadãos desta cidade marítima, a instituição da Faculdade de Ciências Políticas e Econômicas, surgiu com a missão de formar cidadãos com conhecimento do pensamento econômico, para fomentar a criação de novos empreendimentos e até mesmo alavancar o crescimento das unidades econômicas já estabelecidas. Com objetivos tão altaneiros a criação da Faculdade de Ciências Políticas e Econômicas do Rio Grande, recebeu o imprescindível apoio da Fundação Cidade de Rio Grande e também da Prefeitura Municipal de Rio Grande, que por último foi quem realmente impulsionou o movimento de instalação deste importante órgão acadêmico.

No trabalho de SILVEIRA (2012,p. 76) é revelado que muito embora a instituição criada seja a Faculdade de Ciências Políticas, o segundo curso de ensino superior criado em Rio Grande - a Escola de Engenharia foi a primeira -, o que vingou na realidade, da Faculdade, objeto deste trabalho, foi o curso de Ciências Econômicas. Como segue a análise da autora:

Após o funcionamento da Escola de Engenharia, os anseios por novos cursos continuaram, pois a formação de engenheiros supria apenas parte das necessidades locais. Assim, com o apoio da Prefeitura Municipal, a Faculdade de Ciências Políticas e Econômicas foi criada, em 1955, e autorizada a funcionar, em 1958, tendo como primeiro diretor o professor Roberto Coimbra Edon. Para Nunes (2004, p. 49), o período de três anos para a autorização do curso demonstrou as dificuldades da Faculdade em atender as exigências legais, de um corpo docente apropriado, de adequadas instalações, bem como de um acervo bibliográfico significativo. Essas dificuldades comprometeram o curso de Ciências Políticas que não se concretizou, sendo contemplado apenas o curso de Ciências Econômicas.

Ao pesquisar no Arquivo Central da Universidade Federal de Rio Grande, buscou-se informações em documentos que entendemos servir de testemunhos dos tempos passados e apoiados no que diz BELLOTO (p. 16),

... os arquivos que são unidades de armazenamento, processamento e transferência de informação, podem por natureza, ser ao mesmo tempo testemunhos e agentes da concretização de todas as possibilidades da atividade acadêmica (BELLOTO, 1989, p. 16).

Os documentos foram encontrados em perfeito estado de conservação, convenientemente acondicionados de forma a possibilitar um trabalho de pesquisa rápido e em ambiente adequado, dirigido por equipe de profissionais arquivistas do quadro de servidores, que fazem um trabalho, que atende aos objetivos preconizados por BELLOTO, que discorre assim sobre o assunto:

No sentido geral os arquivos finais tem múltipla razão de ser para as entidades que os produzem/acumulam/organizam/utilizam: uma delas é o incremento à eficiência administrativa devido a melhor eficácia do sistema informativo; outra é de ordem cultural integrante do patrimônio documental local e nacional; a terceira razão relaciona-se aos interesses do cidadão (BELLOTO, 1989, p. 24).

Foram selecionados alguns documentos relativos aos momentos iniciais da vida da personalidade jurídica do segundo – mais antigo - curso superior instituído na cidade do Rio Grande, e encontrados diversos livros de registros das atividades da referida entidade de ensino superior. Nestes livros, foram encontrados – quase - todos os registros de matrículas dos alunos que frequentaram o curso de Ciências Econômicas no período a que o estudo se reporta. Pode-se dizer quase todos, porque do ano de 1968 nada foi localizado com relação ao registro de alunos matriculados. Para simplificar e melhor visualizar os dados, foi elaborada uma tabela, que apresenta a quantidade de alunos matriculados em cada ano e identificada o gênero dos alunos inscritos.

FACULDADE DE CIÊNCIAS POLÍTICAS E ECONÔMICAS - Matrículas por ano

	1959	1960	1961	1962	1963	1964	1965	1966	1967	1969	1970	TOTAL
Homens	9	4	10	6	38	22	21	33	23	20	30	216
Mulheres	2				2	4		1	3	4	12	28
TOTAL	11	4	10	6	40	26	21	34	26	24	42	244

Fonte: Arquivo Central - FURG

Observando a tabela, verifica-se que, da população regularmente matriculada, predominava a matrícula de homens, sendo que nos anos iniciais, de 1959 até 1963, apenas quatro mulheres frequentaram as aulas do curso de Ciências Econômicas. Apenas nos anos de 1969 e 1970, o percentual de mulheres matriculadas, em relação ao número de homens, atingiu os índices de 20%(vinte por cento) e 40% (quarenta por cento) em cada um dos anos, respectivamente, e, isto pode ser considerado significativo diante do histórico até então apresentado no curso superior em estudo.

Foram identificados, no livro de registro de alunos matriculados, os nomes das duas estudantes que se matricularam no curso em março de 1959:

- Maria Alves Henriques, nascida em 31.07.1931, matrícula número 4, folhas 6 do Livro de Registros;

- Iolanda Dirce de Figueiredo, nascida em 13.04.1933, matrícula número 7, folhas 9 do Livro de Registros.

Registramos que o primeiro aluno matriculado no curso, foi o senhor Vetonil Dias de Oliveira, em março de 1959, matrícula número 1 às folhas 3 do Livro de Registro de Matrículas.

Para demonstrar a evolução percentual, em relação ao ano anterior, do número de alunos da Faculdade de Ciências Sociais e Econômicas, ou do curso de Ciências Econômicas, que foi o que efetivamente prosperou, pode ser ilustrado a partir da seguinte tabela.

FACULDADE DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS - Evolução percentual – novas matrículas

	1959	1960	1961	1962	1963	1964	1965	1966	1967	1969	1970
Matrículas	11	4	10	6	40	26	21	34	26	24	42
Evolução-%	0	-60%	150%	-40%	567%	-65%	-35%	62%	-23,5%	-7,60%	75%

Fonte: Arquivo Central - FURG

Em 1959, a instituição iniciou suas atividades com apenas onze alunos e no ano seguinte houve uma redução de 60%, ingressando apenas quatro novos estudantes, mas comparando o ano de 1961 com o anterior o acréscimo percentual foi de 150%. No ano posterior, 1962, o número de matrículas caiu em 40%, pois ingressaram apenas seis novos alunos. No entanto, em 1963, houve um incremento de 567%, no número de alunos ingressantes matriculados no curso. Como mostra a tabela, houve redução na procura pelo curso também nos anos seguintes de 1964, 1965, 1967 e 1969. Percebe-se que quando o curso de Ciências Econômicas, já estava sob a gestão da Fundação Universidade de Rio Grande – FURG – nome dado a época – o número absoluto e percentual de alunos crescera de forma bastante significativa, ou seja, 75%. No período a que foi referido neste trabalho, o curso de Ciências Econômicas recebeu, em termos absolutos, um total de 202 alunos.

Nos livros e registros encontrados, durante o período de pesquisa, foi possível deparar com livros onde constavam as disciplinas oferecidas a relação de alunos, a quantidade de matriculados por disciplinas e que professor ministrava cada uma das cadeiras oferecidas. Conforme o registro da tabela abaixo:

DISCIPLINAS OFERECIDAS - 1960 - 2.º ANO

DISCIPLINAS	QUANT.ALUNOS	PROFESSORES
Moeda e Crédito	15	Aldo Lapoli
Valor e Formação de Preços	15	José Carvalho Freire
Estrutura das Organizações Econômicas	15	José Carvalho Freire
Direito Privado - Instituições	15	Fernando Eduardo Freire
Geografia Econômica	15	Roberto Coimbra Edon
Estrutura e Análise de Balanços	15	Odilon Gomes de Oliveira

Fonte: Arquivo Central - FURG

Na tabela acima, têm-se para o ano de 1960, portanto para alunos do segundo ano do curso, a oferta de seis disciplinas, todas elas com quinze alunos matriculados e o nome de cada um dos professores que as ministraram. Curioso, porque não foi descoberto documentação que explicasse o fato encontrado, é que em 1959 havia onze matrículas, mas no segundo ano do curso, em 1960, havia quinze alunos matriculados. O acréscimo de quatro alunos, talvez tenha decorrido de transferências de alunos oriundos de outras instituições.

Abaixo, a tabela com os dados do ano de 1961, para os alunos do segundo ano do

curso, para o qual consta seis matriculados em cada disciplina, portanto situação similar ao ano anterior, pois se entraram apenas quatro alunos em 1960, não poderíamos ter seis em 1961, mas possivelmente tenha sido algum caso de reprovação no ano anterior ou novos alunos oriundos de outras entidades de curso de nível superior.

As disciplinas para o segundo ano foram as mesmas de 1960 e os professores também, os mesmos.

DISCIPLINAS OFERECIDAS - 1961 – Para alunos do 2.º ANO

DISCIPLINAS	QUANT.ALUNOS	PROFESSORES
Estrutura e Análise de Balanços	6	Odilon Gomes de Oliveira
Valor e Formação de Preços	6	José Carvalho Freire
Moeda e Crédito	6	Aldo Lapoli
Instituições de Direito Privado	6	Fernando Eduardo Freire
Estruturas das Organizações Econômicas	6	Carlos Moll
Geografia Econômica	6	Roberto Coimbra Edon

Fonte: Arquivos FURG

Para o ano seguinte, 1962, as disciplinas oferecidas foram às mesmas dos anos anteriores e os professores continuaram os mesmos. Em 1961, entraram dez alunos e em 1962, para o segundo ano, aparece nove alunos em cada disciplina, portanto, algum aluno foi reprovado no ano anterior ou houve evasão. Os professores continuaram os mesmos dos anos anteriores. Pode-se observar o quadro a seguir:

DISCIPLINAS OFERECIDAS - 1962 - 2.º ANO

DISCIPLINAS	QUANT.ALUNOS	PROFESSORES
Estrutura e Análise de Balanços	9	Odilon Gomes de Oliveira
Valor e Formação de Preços	9	José Carvalho Freire
Moeda e Crédito	9	Aldo Lapoli
Instituições de Direito Privado	9	Fernando Eduardo Freire
Estruturas das Organizações Econômicas	9	Carlos Moll
Geografia Econômica	9	Roberto Coimbra Edon

Fonte: Arquivos FURG

Para o terceiro ano do curso, obviamente, outras disciplinas, novos professores, a exceção de dois dos que ministravam aulas para o segundo ano. Se todos os onze alunos que ingressaram em 1959 tivessem concluído com êxito seus estudos nos anos anteriores, teríamos onze alunos, mas como nos registros há dezessete alunos, talvez tenha sido,

também, transferência de estudantes antes fazendo curso em outras instituições do gênero.

DISCIPLINAS OFERECIDAS - 1961 – Para alunos do 3.º ANO

DISCIPLINAS	QUANT.ALUNOS	PROFESSORES
Estatística e Metodológica	17	Carlos Moll
Ciências das Finanças	17	Aldo Lapoli
Repartição da Renda Social	17	Stello Riet
Ciência da Administração	17	Giovani Roque di Sesu
Comércio Internacional e Câmbio	17	Miguel Glaser Ramos
História Econômica Geral e do Brasil	17	Jorge Luiz Susini

Fonte: Arquivos FURG

Para o ano de 1962, as disciplinas para a terceira série do curso foram as mesmas do ano anterior e os professores também os mesmos, a exceção de duas disciplinas, para as quais não constavam o nome do profissional encarregado de ministrá-las.

DISCIPLINAS OFERECIDAS - 1962 – Para alunos do 3.º ANO

DISCIPLINAS	QUANT.ALUNOS	PROFESSORES
Ciências das Finanças	4	Aldo Lapoli
Repartição da Renda Social	4	
Ciência da Administração	4	
Comércio Internacional e Câmbio	4	Miguel Glaser Ramos
História Econômica Geral e do Brasil	4	Jorge Luiz Susini

Fonte: Arquivos FURG

Ao se referir ao quarto ano do curso, em 1962, encontramos dezesseis matrículas para cada uma das duas disciplinas e estranhamos que nos registros constassem apenas duas, ministradas por profissionais com atuação nas segundas, e terceiras séries.

DISCIPLINAS OFERECIDAS - 1962 - 4.º ANO

DISCIPLINAS	QUANT.ALUNOS	PROFESSORES
Estudos Comparados dos Sistemas Econômicos	16	Roberto Coimbra Edon
Estatística Econômica	16	Carlos Moll

Fonte: Arquivos FURG

Não foram localizados outros registros para com relação às disciplinas do primeiro ano do curso, mas pode-se perceber, pelo mesmo número de alunos matriculados em cada uma das disciplinas, de que era um curso com disciplinas anuais.

Os professores que ministraram as disciplinas antes relacionadas, tiveram seus

serviços normatizados, quanto ao pagamento pelo trabalho realizado, através do Decreto Municipal nº 1.802 de 09 de agosto de 1958. O Decreto definia que pelo efetivo exercício da cadeira, cada professor recebia uma remuneração a título precário de Cr\$ 3.000,00(três mil cruzeiros) e seus serviços seriam considerados de relevância. Nesse mesmo documento consta que os professores catedráticos somente teriam direito a percepção da remuneração mensal, desde que no efetivo exercício da cadeira para a qual foram designados.

Para os professores que não estivessem no exercício efetivo de suas cadeiras, fariam jus a gratificação de Cr\$ 200,00(duzentos cruzeiros) por reunião que comparecessem isto em eventos da Congregação, do Conselho Técnico Administrativo e do Departamento.

Nesse mesmo diploma legal ficava estabelecido que o diretor da Faculdade receberia também a título precário, a remuneração de Cr\$ 3.000,00(três mil cruzeiros) mensais e a verba de Cr\$ 2.000,00 por mês a título de representação.

Quando em visita ao Núcleo de Memória Francisco Martins Bastos – NUME pertencente a Universidade Federal do Rio Grande, pesquisando o acervo depositado naquele local, e como no Arquivo Central, o serviço de profissionais da área nos permitiram acesso fácil e rápido aos documentos procurados, e, dentre eles deparou-se com o Decreto Municipal n.º 1.803 de 11 de agosto de 1958, que dá provimento, através de nomeação, as cadeiras da referida faculdade, ficando assim constituída a grade curricular e os professores catedráticos interinos responsáveis pelas disciplinas.

Para a primeira série do Curso de Ciências Econômicas foram nomeados, o Dr. Hélio Benjamin Vieira para a cadeira de Complementos de Matemática; economista Miguel Glasser Ramos para a disciplina de Economia Política; economista José Carvalho Freira, para Valor e Formação de Preços; economista Giovani Roque Di Gesu para Contabilidade Geral e o Dr. Odenath Pereira Ferreira para a cadeira de Instituições de Direito Público.

Foram nomeados para a segunda série do Curso, o Dr. Mario Schroeder Rodrigues para a disciplina de Estrutura das Organizações Econômicas; economista José Carvalho Freire para a cadeira de Valor e Formação de Preços; economista Fuad Abdalla Nader para Moeda e Crédito; economista Roberto Coimbra Edom para Geografia Econômica; economista Carlos Horst para Estrutura e Análise de Balanços e o Dr. Fernando Eduardo Freire para Instituições de Direito Privado.

Para o terceiro ano do curso de Ciências Econômicas, o Decreto contempla os nomes do economista Francisco Bianchini para a disciplina de Repartição da Renda Social;

economista Fuad Abdalla Nader para Comércio Internacional e Câmbio; economista Carlos Moll para Estatística Metodológica; economista Odilon Gomes de Oliveira para História Econômica e Geral do Brasil; economista Carlos Horst para Ciência das Finanças e o Dr. Mario Schroeder Rodrigues para Ciência da Administração.

O quarto ano do curso tinha o economista Carlos Moll para a cadeira de Evolução da Conjuntura Econômica; o economista Giovani Roque di Gesu para Política Financeira; economista Miguel Glasser Ramos para a disciplina de História das Doutrinas Econômicas; economista Atilio dos Santos Oliveira para Estudo Comparado das Doutrinas Econômicas e o Dr. Jorge Luiz Susini para Princípios de Sociologia Aplicados a Economia.

Considerações

Ao pesquisar a Faculdade de Ciências Políticas e Econômicas de Rio Grande, buscamos fontes localizadas nos acervos do Arquivo Geral da Universidade do Rio Grande – FURG e no Núcleo de Memória Eng. Francisco Martins Bastos – NUME, também da referida Universidade. Utilizamos das dissertações de mestrado que abordam aspectos ligados a cultura escolar em entidades que tiveram as tratativas de criação na mesma época da instituição objeto desta pesquisa, que citamos a seguir:

- Faculdade Católica de Filosofia de Rio Grande: os primeiros anos da formação docente no ensino superior da cidade (1960-1969), 2012;
- Escola de Engenharia Industrial: a gênese do ensino superior na cidade do Rio Grande (1953-1961) 2013.

Referindo-nos aos trabalhos acima citados, certamente serão utilizados para percorrer lacunas, que se encontradas e ainda não perquiridas, acrescentarão informações que podem contribuir de forma valiosa e também ser uma fonte de inspiração para a realização da investigação a que nos propusemos.

No que se refere ao período de retração econômica experimentado no final dos anos 40 e início dos anos 50 do século XX, aconteceram fatos literalmente opostos, pois enquanto a indústria fechava suas portas, novos loteamentos, alguns de grande porte, eram implantados na sede do município. Eram procedentes as preocupações das lideranças locais quanto a desaceleração industrial ocorrida naqueles anos e providências tinham que ser tomadas para reverter o quadro de desânimo enfrentado pela economia local.

Diante da situação de angústia que se apresentava a proposta que emergiu de imediato, voltava-se para a área educacional, e uma das alternativas foram as tratativas para a criação de uma Faculdade de Ciências Políticas e Econômicas, das quais sairiam egressos com domínio da teoria econômica e assim, com a aplicação dos conhecimentos adquiridos, impulsionar o crescimento dos estabelecimentos existentes, bem como empreender para constituir novas unidades econômicas e assim reverter a preocupante situação da atividade laboral daqueles anos.

Como característica particular, identificamos a nomeação por decreto municipal, da nomeação dos professores, a lista das disciplinas oferecidas e a remuneração estabelecida. Isto, pelo envolvimento do poder executivo municipal com a administração da unidade acadêmica, motivado pelo anseio de ver revertida a caótica situação que a economia local vivenciava naqueles anos. Parece que o objetivo da administração municipal foi atingido, pois além de lançar no mercado pessoas com formação do pensamento econômico, certamente, isto modificou a atuação de muitos profissionais da área econômica no município e propiciou elevar o tom dos discursos junto as autoridades federais no sentido da criação de uma universidade federal no município.

Da Faculdade de Ciências Políticas e Econômica o único curso que efetivamente foi implementado, Ciências Econômicas, existiu até sua absorção pela Fundação Universidade do Rio Grande – FURG, criada em 20 de agosto de 1969.

Referências

AMARAL, Giana Lange do. O Gymnasio Pelotense e a Maçonaria: uma face da história da educação em Pelotas. 2 ed. Pelotas: Seiva, 2005.

ARQUIVO GERAL. FURG

BARROS, José D'Assunção. O projeto de pesquisa em história: da escolha do tema ao quadro teórico. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BELLOTO, Heloísa Liberalli. Universidade e Arquivos: perfil, história e convergência. Trans-in-formação, 1(3): 15-28, set/dez, 1989.

CATÁLOGO GERAL 2013. Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Rio Grande: Editora e Gráfica da FURG, 2014.

DECRETO MUNICIPAL n.º 1.803, de 11 de agosto de 1958. Dá provimento as cadeiras da Faculdade de Ciências Políticas e Econômicas.

FARIA FILHO. Luciano M. A Cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da cultura brasileira. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.1, p. 139-159, jan./abr. 2004

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar Projetos de Pesquisa. São Paulo: Atlas, 2007.

IBGE. <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=431560>. Acesso em: 24.04.2014.

JULIA, Dominique. "La culture scolaire comme objet historique", Paedagogica Historica. Internationa journal of hte history of education (Suppl. Series, vol. I, coord. A. Nóvoas, M. Depaepe e E. V. Johanningmeier, 1995, PP. 353-382.

MAGALHÃES, Justino P. Tecendo Nexos: histórias das instituições educativas. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.

Núcleo de Memória Francisco Martins Bastos – NUME. FURG

SILVEIRA, Josiane Alves da. Faculdade Católica de Filosofia de Rio Grande: os primeiros anos da formação docente no ensino superior da cidade (1960-1969). Pelotas, UFPEL, 2012. 184f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas.

TEIXEIRA, Vanessa Barrozo. Escola de Engenharia Industrial: a gênese do ensino superior na cidade do Rio Grande (1953-1961). Pelotas: UFPEL, 2013. 235f. Dissertação (Mestrado em Educação) . Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas.

TORRES. Luiz Henrique. Ciência Oceanográfica, Academia e o Processo Industrial : Rio Grande na década de 1950. Historiæ, Rio Grande, 2 (2): 175-188, 2011.

WEBER, Max. A ética protestante e o Espírito do Capitalismo. São Paulo: Centauro, 2001.

Fontes consultadas:

JORNAL RIO GRANDE, Edição n.º 47, p. 2, 26 jan. 1960.

ESCOLARIZAÇÃO DA INFÂNCIA EM COMUNIDADES ÉTNICAS POLONESAS NO RIO GRANDE DO SUL (1875 – 1939)

Adriano Malikoski
Universidade de Caxias do Sul
adriano.malikoski@hotmail.com

Lúcio Kreutz
Universidade de Caxias do Sul
lkreutz@terra.com.br

Resumo

O objetivo desta comunicação é descrever o processo de escolarização da infância em comunidades étnicas polonesas no estado do Rio Grande do Sul, de 1875 até 1938. Tem como metodologia a análise narrativo-biográfica de documentos de escolas, bem como depoimentos de ex-alunos, na interação e interpretação das relações da escolarização e a formação das comunidades étnicas. Neste artigo, sobre a escolarização da infância em comunidades étnicas polonesas no Rio Grande do Sul é importante compreender como a organização dos núcleos coloniais influenciou na formação desse processo. Essa perspectiva, oportuniza a construção de uma narrativa estabelecendo relações entre a produção cultural e o processo de formação das comunidades, pelo processo de solidariedade, em que valem as representações étnicas e os processos identitários do grupo étnico polaco. O processo de escolarização da infância nas comunidades étnicas polonesas foi uma reelaboração da exteriorização de sentido nas relações humanas, na luta contra a sua situação de abandono governamental em que se encontravam os imigrantes em relação à educação, em meados do séc. XIX e início do séc. XX. Até 1938, significativo número de sociedades foram formadas, tendo como um dos objetivos principais a escolarização da infância, promovendo a cultura e a Educação entre a comunidade étnica polonesa.

Palavras-chave: Escolas Étnicas Polonesas. Imigração Polonesa no Rio Grande do Sul. Infância e Comunidade Étnica. Escolarização da Infância.

Introdução

Em grande parte das construções narrativo-históricas, sobre a imigração dos diversos grupos para o Rio Grande do Sul, a infância aparece muitas vezes em segundo plano. Para pensarmos a escolarização da infância de crianças polonesas no Rio Grande do Sul, devemos primeiramente considerar, que esse processo está relacionado à formação dos assentamentos de colonos no meio rural. Essa situação esteve integrada ao processo de ocupação de terras devolutas e na formação de núcleos homogêneos dessa etnia. Não há como construir representações e sentidos destituídos da lógica agrária familiar, em que valem as condições de sobrevivência nesses meios. Essa relação é preponderante para analisar e construir alguns dados sobre a infância das crianças etnicamente polonesas no Estado.

A comunidade étnica se torna a configuração do ser do fazer, a partir do processo identitário que essas configurações irão desenvolver, bem como para o processo de escolarização em espaços de ensino e aprendizagem, seja pela utilização da língua, pela religiosidade ou em outras manifestações culturais. A partir de Ariès (2006) e Kraemer (1987), podemos fundamentar alguns sentidos dados à infância nas construções históricas.

De acordo com Ariès (2006), o modelo de infância em diferentes tempos esteve relacionado a um sentimento superficial, em que as crianças muitas vezes ficavam submetidas a certo anonimato. Para Kraemer (1987), há dois sentidos que preconizam a infância na sociedade: uma que considera as crianças ingênuas ou inocentes, sendo simplesmente um motivo de paparicação para os adultos e outro que toma a criança como um ser imperfeito e incompleto, que precisa de regras morais estabelecidas pelos adultos para a sua educação.

Nesse sentido, essa condição de regramento e reprodução de leis morais ou formas estabelecidas pelos conceitos de infância, torna-se o elo de ações simbólicas, na relação e constituição de um processo ensino. A consideração da infância nos grupos étnicos desenvolve-se na sistematização de sentidos a partir da forma como o mundo é representado, para os adultos.

Neste artigo sobre as relações étnicas estabelecidas entre a infância e escolarização dos imigrantes poloneses, buscamos compreender os múltiplos aspectos da infância em sua relação com a constituição de um processo de ensino étnico, numa perspectiva cultural, de acordo com o objetivo apontado. Dessa forma, acreditamos que uma narrativa é elaborada através da interação com as fontes, postulando um caráter processual da ciência, entendendo que o conhecimento é contingente, sendo possível até onde os instrumentos disponíveis do método podem alcançar e em nossas representações de sentidos proporcionadas pelas fontes.

O primeiro núcleo de imigrantes etnicamente polacos no Rio Grande do Sul foi formado por 26 famílias em 1875, vindos da Silésia sob dominação da Prússia. Teriam chegado juntamente com os imigrantes franco-suíços que se estabeleceram na colônia Conde D'Eu entre os municípios de Garibaldi e Carlos Barbosa. Há autores, como Kozowski (2003), que defendem a vinda de imigrantes poloneses ainda em anos anteriores, juntamente com a imigração alemã. Segundo Gardolinski (1958) e Gluchowski (2005), os maiores contingentes de imigrantes poloneses chegaram ao Rio Grande do Sul entre os anos de 1886 e 1894 e entre 1908 e 1912. Dentre os motivos, para a maioria dos imigrantes que vieram para o Rio Grande do Sul, conforme constatado nos depoimentos colhidos e na pesquisa bibliográfica, estava à possibilidade de serem proprietários de terras e a busca por melhores condições de vida e liberdade política.

A maioria dos imigrantes poloneses trouxeram documentos dos países que ocupavam os territórios de populações polonesas na Europa, ou seja, expedidos pela Rússia, Prússia ou Áustria. Em que pese que no Brasil a definição de nacionalidade esteja ligada à condição política geográfica do país de origem, os imigrantes poloneses eram comumente relacionados como russos, alemães ou austríacos nas estatísticas ou na documentação oficial

da Companhia de Terras e Colonização. Nesse sentido, a partir dos estudos de Barth (1998), buscamos no conceito de etnicidade a denominação de quem eram os imigrantes poloneses e a localização dos núcleos coloniais no Rio Grande do Sul. Com efeito, propomos a etnicidade como aporte da cultura e das transformações dos processos identitários que formaram uma conjunção mútua de solidariedade propiciando a formação das comunidades e suas manifestações culturais.

O processo étnico-identitário é importante para explicar as influências e as transformações dos fluxos culturais e das produções humanas. Nessa perspectiva, buscamos descrever o processo de formação dos núcleos coloniais, desde a chegada dos imigrantes e a formação de suas comunidades, a partir da etnicidade.

Entretanto, compactuamos com Bauman (2003), que quando as filiações comunitárias históricas já não fazem mais sentido para um grupo social há reformulação dos valores pelos quais os grupos constituem suas comunidades.

À medida que as velhas certezas e lealdades são varridas para longe, as pessoas procuram novas filiações. O problema com as novas histórias de identidade, em claro contraste com as velhas histórias da “filiação natural” diariamente confirmada pela solidez aparentemente invulnerável de instituições profundamente estabelecidas, é que a confiança e o compromisso têm que ser trabalhados em relações cuja duração ninguém garante, a menos que os indivíduos decidam fazê-las duradouras. (BAUMANN, 2003, p.90).

Dessa forma, consideramos o entendimento de comunidade étnica como um processo de construção social, baseada em valores culturais, para a construção desta narrativa. Para Castells (1999, p. 84) os interesses dos membros é a fonte de formação das comunidades. Nesse sentido, assim como em Hall (2006), a formação das comunidades é fonte de processos identitários.

A criação da colônia Conde d’Eu, em 1870, em área cedida pelo governo imperial, nas encostas da serra gaúcha, pelo Ato de 24 de maio, do presidente da Província sul rio-grandense, João Sertório, irá abrigar em 1875 o primeiro núcleo de imigrantes poloneses instalados no Rio Grande do Sul. A partir desse núcleo, outros diversos serão formados em outras regiões do Rio Grande do Sul. O processo de formação dos núcleos coloniais da imigração polonesa ajuda-nos a descrever como se estruturou a escolarização da infância em comunidades dessa etnia.

Estruturação social étnica: formação das comunidades escolares

Diante do processo de formação dos assentamentos e dos fluxos dos imigrantes poloneses, vários núcleos foram formados em todo o Estado do Rio Grande do Sul com esses imigrantes. Se analisarmos as regiões em que os imigrantes poloneses foram instalados, podemos constatar que em sua maioria eram regiões também habitadas por outros grupos de imigrantes. Os núcleos formados estavam em localidades isoladas, que não faziam parte de um grande conjunto de comunidades ou de uma região com prevalência de um mesmo grupo étnico, como foi a colonização alemã no vale do Caí ou a colonização italiana na região

dos Altos de Cima da Serra, ao nordeste do Estado. No entanto, as formações de núcleos mais homogêneos e de comunidades foram a condição necessária para a formação de um processo de ensino étnico no Rio Grande do Sul, tanto em comunidades urbanas, quanto em comunidades rurais. Esse contexto de formação dos assentamentos propiciou a formação de um processo de ensino com características étnicas conduzidas pela relação comunitária. Como afirma Kreutz (2001),

a dimensão cultural dos diversos grupos humanos não se dá no abstrato, por assim dizer num vazio social. Ao contrário, ela é relacional, ela se manifesta nos símbolos, nas representações e nas valorizações dos grupos, concorrendo na organização dos grupos e da vida social. (KREUTZ, 2001, p. 122).

A dimensão étnico-comunitária é construída num processo relacional, e assim a organização da vida social depende de suas representações e afirmação que cada qual possui de sua cultura. Dessa forma, acreditamos que a comunidade étnica é formada a partir das decisões dos indivíduos que possuem uma mesma conjuntura cultural, como por exemplo, a língua, a religiosidade e os costumes.

A formação de comunidades homogêneas permitiu o surgimento do processo de ensino entre os imigrantes e descendentes de poloneses, que ao longo do tempo se constituiu em um conjunto cultural e de processo identitário étnico.

As primeiras comunidades de imigrantes poloneses formaram-se a partir do momento em que foram sendo assentados colonos da referida etnia em um mesmo conjunto de lotes, que poderiam ser de 20 até 120 famílias, conforme a disposição e organização dos mesmos. Nesse sentido, entre os imigrantes poloneses, o primeiro impulso para a formação de comunidades esteve relacionado à identidade e cultura étnica.

Como atesta o relatório do Ministério da Agricultura e Obras Públicas de 1876, as comissões de terras organizavam as demarcações dos lotes e sua distribuição. Esses eram organizados em linhas, travessões e secções, conforme a topografia dos terrenos. Os imigrantes poloneses, seguindo essa a dinâmica da divisão dos lotes, fundaram suas comunidades, primeiras comunidades. Essas podiam distar vários quilômetros do centro da sede da colônia, como o foram as comunidades localizadas principalmente na Serra Gaúcha.

Além dessa relação de proximidade na divisão dos lotes entre imigrantes etnicamente homogêneos, ligados pela língua e pelos costumes, outro impulso importante de formação das primeiras comunidades estava ligado à religiosidade. Nesse sentido, em relação à formação comunitária etnicamente polonesa, os Freis Capuchinhos D'Apremont e Gillonnay (1976), em relatório referente aos anos de 1896 e 1915, ressaltam que os imigrantes poloneses, nesse tempo, "permanecem agrupados e muito fiéis à sua língua e à mãe-pátria, sem, contudo, deixarem de cumprir seus deveres com referência à pátria adotiva." (D'APREMONT E GILLONNAY, 1976, p. 44). Essa relação entre língua e etnicidade e religiosidade, de certa forma, foi a primeira relação corroborativa para a formação das comunidades, principalmente nos primeiros tempos da formação dos núcleos colônias. Desde os primórdios da imigração para o Brasil, na maioria das colônias com imigrantes

poloneses, o principal símbolo de organização comunitária era a capela ou a pequena igreja onde se formavam espaços de convívio social, que, com o tempo, também serviu de espaço de ensino e catequização das crianças.

Outro papel importante na organização da escolarização da infância das crianças etnicamente polonesas desenvolveu a formação e fundação de sociedades. Apesar do espaço de tempo entre a vinda dos primeiros imigrantes até a fundação da primeira sociedade no Rio Grande do Sul ocorrer somente em 1896, as comunidades foram formadas a partir de um sentido de solidariedade e religiosidade, configuradas pela necessidade de sobrevivência nas colônias. Em relação ao Brasil, Gluchowski (2005), informa que a fundação da primeira sociedade com estatutos de finalidade, aconteceu somente no dia 15 de junho de 1890 na cidade de Curitiba, estado do Paraná. De acordo com a ata de fundação dessa sociedade, os imigrantes poloneses que se encontravam nas colônias, não possuíam sociedades e bibliotecas populares. Estavam isolados do mundo civilizado, com alusão à decadência moral, física e econômica em que esses imigrantes se encontravam.

A fundação de sociedades em sua grande maioria, segundo os estatutos das mesmas, objetivava a organização de escolas. Essa situação propiciou a formação de um processo de ensino entre as comunidades étnicas polonesas, tanto no Rio Grande do Sul, como em outros estados do país. Ainda segundo Gluchowski (2005), havia uma necessidade de se concentrar e defender os interesses étnicos em relação ao ensino e a comunidade. As iniciativas para a fundação das sociedades geralmente partia de lideranças nos próprios núcleos. Entretanto, como referenda o próprio cônsul, eram esforços “esparcos sem coordenação. Cada colônia fundava por conta própria uma associação, mantendo pouco ou nenhum contato com as outras organizações”. (GLUCHOWSKI, 2005, p. 141). Inicialmente não havia um maior apoio dos colonos e frequentemente as sociedades padeciam de situações que envolviam ambições particulares e conflitos ideológicos, sendo esse processo geralmente conduzido por alguma liderança mais esclarecida.

A Educação de crianças em espaço étnico-comunitários

A cultura étnica é uma forma de condução da produção de identidades e seu processo dinâmico, conduzem os indivíduos na preservação de simbologias e peculiaridades de uma cultura. De acordo com Slodkowski (2013), a representação de si, de um determinado grupo, é formada por um conjunto de valores que compreendem desde a maneira de pensar até seus atributos culturais e, dentre esses, a língua, as festas e a religiosidade, os quais figuram dentre as representações simbólicas que congregam os indivíduos no seu pertencimento a uma determinada cultura e os fazem pertencentes a esse grupo. Porém, de acordo com Bonnemaïson (2000) etnia e cultura estão para uma determinada territorialidade. Ou seja, existem estruturas que proporcionam que determina significação cultural se desenvolva e se configure de acordo com o contexto.

O conteúdo étnico se desenvolve num determinado espaço, considerando as peculiaridades da imigração polonesa para o Rio Grande do Sul e a apropriação desse

território no viés da cultura e das construções étnicas. Este espaço de construção étnica é o lugar em que se forma o processo de escolarização das crianças polonesas.

Apesar de haver poucos trabalhos que desenvolvam especificadamente a participação das crianças no processo de ocupação dos assentamentos nas regiões de colonização polonesa do Rio Grande do Sul, não raras vezes as crianças são citadas ou relacionadas, seja em documentos, nas imagens e retratos de famílias, nas cartas que os imigrantes enviavam aos seus parentes e amigos além-mar, bem como nas falas e relatos de descendentes de imigrantes.

Desde o embarque nos navios das companhias de navegação, até a fixação das famílias nos lotes coloniais, as crianças estiveram presentes e participaram de momentos trágicos – como a morte de familiares, sendo vítimas de doenças e epidemias que assolavam os imigrantes nas viagens e nos acampamentos ou hospedarias coloniais – e, também, de momentos de celebrações comunitárias aparecendo frequentemente em fotografias de momentos festivos.

De acordo com registros da paróquia Santa Teresa de Caxias do Sul e Marin (2014), entre os anos de 1890 e 1891, num curto espaço de dois meses, faleceram 144 crianças polonesas enquanto as famílias aguardavam a destinação para os lotes nos barracões da imigração. As crianças por sua condição de fragilidade estavam mais propensas a adquirir doenças, das quais eram frequentemente vítimas. Como narra o imigrante polonês Jan Wietrzykowski, em carta enviada de Caxias em 26 de Janeiro de 1891:

Caros pais, ando aflito, porque me morreram as crianças: Marta morreu de varíola no primeiro barracão; Boles e Olésia morreram de escarlatina na vila Caxias. Ambos jazem na mesma sepultura. Isso me deixa profundamente abatido. Também aos meus conhecidos morreram quase todas as crianças. De nada adiantou o socorro dos médicos. Crianças mais crescidas não estão morrendo, apenas as de tenra idade. Termina esta minha carta, despedindo-me de vocês, caros pais, irmãos, irmãs e bons amigos. Que Deus vos guarde, porque não nos veremos. Mando-lhes o meu endereço: Província Rio Grande do Sul, Porto Alegre, correio Caxias, nº 1. (STOLTZ, 1997, p. 111)

A morte de crianças antes de mesmo das famílias serem assentadas nos núcleos coloniais, era fato comum nos primeiros tempos do processo imigratório para o Rio Grande do Sul. Podemos analisar que essas foram as primeiras informações a respeito das crianças polonesas no Estado. Com efeito, a melhor representação sobre a infância das crianças polonesas no Rio Grande do Sul está relacionada à escola. Porém, como visto anteriormente, quando abordamos o processo de escolarização das crianças polonesas, esse será desenvolvido juntamente com a formação da comunidade étnica.

Nos primeiros tempos, grande parte dos imigrantes possuía o mínimo de instrução, sendo considerada a presença de contingentes de analfabetos. Apesar da obrigatoriedade do ensino primário na província do Rio Grande do Sul ser instituída com a lei nº 771 de 04 de maio de 1871 para crianças de 07 e 15 anos de idade do sexo masculino e de 06 a 12 anos do sexo feminino, grande parte das colônias não possuíam escolas públicas do governo

brasileiro, e, se os colonos quisessem algum tipo de instrução, deveriam contar com suas próprias forças.

Nessa perspectiva, segundo Gluchowski (2005) os primeiros professores “são muitas vezes um simples colono, algumas vezes com instrução menos que elementar”. (GLUCHOWSKI, 2005, p. 168). De acordo com o cônsul polonês (2005), a primeira escola organizada para as crianças polonesas no Brasil, foi estabelecida pelo imigrante Jerônimo Durski no dia 09 de outubro de 1876 na colônia Órleans no Paraná, com 41 alunos.

No Rio Grande do Sul, os primeiros espaços de ensino entre as crianças polonesas eram organizados em domicílios com aulas particulares de algum colono mais instruído, se restringindo a ensinar os primeiros fundamentos da escrita, cálculos e leitura em língua polonesa. De acordo com relatos do viajante Klobuskowski (1898), na sua passagem pela de Colônia São Marcos, em 1895, o autor relata ter encontrado um espaço construído com o intuito de promover o ensino entre as crianças. Entretanto, não existia um professor dito profissional, em que as crianças eram ensinadas pelas mães velhas. Em seguida, após visitar os núcleos poloneses da colônia Alfredo Chaves, o autor afirma ter encontrado em Ernesto Alves um professor chamado de Lewinski, que lecionava entre os imigrantes poloneses na colônia Guaporé.

Como visto anteriormente, no início da imigração polonesa, ainda no Governo Imperial, os assentamentos de imigrantes poloneses geralmente foram constituídos em áreas que já haviam sido povoadas por outros imigrantes. Importa destacar que a maioria das colônias não possuíam escolas públicas, com professores ou qualquer presença do governo. Apesar da situação de abandono caracterizada, pela falta de escolas públicas nas colônias, os colonos sentiam a necessidade da escola para proporcionar o mínimo de ensino para as crianças. Nesse sentido, a educação da infância das crianças polonesas inicia-se através do ensino privado na casa de algum colono, limitando-se ao ensino da escrita e das operações básicas de Matemática. Nesses espaços improvisados, principalmente, os existentes nas colônias rurais, era utilizada exclusivamente a língua polonesa.

De acordo com Nikodem (1970), essa foi uma situação reproduzida ainda nos cinco anos posteriores do início do governo republicano no Brasil. De acordo com o autor, a simpatia dos imigrantes pelo movimento revolucionário Federalista, em que o Governo de Julio de Castilhos saiu vitorioso, contribuiu para que escolas públicas não fossem fundadas nas colônias, deixando ao encargo dos imigrantes a iniciativa de condução dos processos de ensino. As primeiras escolas da imigração polonesa foram fundadas pela iniciativa privada, em que os próprios imigrantes serão os realizadores desse processo. Dessa forma, podemos destacar a atuação das sociedades que foram sendo organizadas e que, posteriormente aos poucos contribuíram para formação de sistema de ensino nas diversas colônias da imigração polonesa para a escolarização da infância.

Na colônia de Ijuí, em texto publicado no almanaque *Kalendarz Polski* de 1898, o Pe. Antoni Cuber¹, relata que os imigrantes poloneses, após terem limpado o terreno de uma

¹Primeiro Sacerdote polonês a prestar assistência religiosa às comunidades étnicas polonesas em Ijuí e posteriormente em Guarani das Missões, convivendo na região até o ano de 1915.

praça, que fazia parte das destinações do centro urbano, teriam recebido da direção da colônia a promessa de construção de uma igreja e de uma escola. Na época, os imigrantes poloneses eram a maioria dos assentados nesta colônia. Porém, a nomeação de um professor pelos imigrantes alemães, com o consentimento das autoridades, desagradou à comunidade polonesa, que pretendiam que fosse um professor que lecionasse em língua polonesa. Neste tempo, construíram outro prédio de madeira para que fosse utilizada como escola. Porém, a escola teria funcionado somente durante um ano, sendo fechada após, por falta de professor. No mesmo período, segundo Cuber (1898), em outra parte da colônia estariam sendo construída outra escola, com frequência de 10 a 20 crianças. Porém, como ressalta o autor, existiam na região cerca de 200 crianças em idade escolar e muitas estavam sendo privadas do ensino.

Devido às condições políticas dos territórios emigrados, muitos poloneses vinham com pouca instrução ou analfabetos, principalmente das regiões ocupadas pela Rússia e pela Áustria. A partir de lideranças existia nas colônias a preocupação em buscar a construção de escolas ou espaços de educação para as crianças desse grupo étnico.

Klobukowski (1898) relata que no ano de 1896, quando estivera na colônia Ijuí, existiam duas escolas: uma escola pública comandada por um imigrante alemão e uma escola privada. Por incentivo de Klobukowski (1898) no dia 17 de maio de 1896, foi fundada a sociedade Tadeusz Kosciusko, que em seus estatutos, o primeiro parágrafo, refere-se à organização e manutenção de uma escola entre os imigrantes poloneses.

Assim, a partir de 1896, começa a surgir as primeiras escolas propriamente ditas da comunidade étnica polonesa, com um espaço melhor organizado para receber as crianças. De acordo com Gluchowski (2005), em 1900 temos três escolas em funcionamento: uma em Porto Alegre, outra em Rio Grande e outra também em Santa Tereza, nas proximidades de Bento Gonçalves. Depois desse período constatamos a formação de diversas sociedades com o objetivo de fundação de escolas, não só no Rio Grande do Sul, como também em estados como Santa Catarina e no Paraná. Ao fim de 1937, segundo o relatório do consulado polonês de Curitiba, havia 106 escolas em funcionamento no Rio Grande do Sul, com aproximadamente 4560 crianças. Havia algumas escolas que estavam temporariamente fechadas por falta de professores e outras e organizações, totalizando 128 escolas no Estado.

No início da formação do processo de ensino entre os imigrantes poloneses, as escolas eram mantidas exclusivamente pelos colonos, que pagavam mensalidades de acordo com condições previamente acertadas com os sócios. De acordo com os livros caixas de algumas sociedades escolares, as mensalidades variavam dentre 1\$000 a 3\$000 reis, sendo o total desse dinheiro utilizado principalmente para a contratação do professor. Geralmente o valor arrecadado com as mensalidades mal bastava para o sustento do professor, que, as vezes, desempenhava outras atividades para complementar sua renda. Na falta de condições de arcar com a mensalidade, em alguns casos, o professor era pago com alimentos, como carne, banha, alguma galinha ou então mantimentos de primeira necessidade, como arroz, feijão e etc.

Como afirmado acima, no início da fundação das escolas, as crianças estudavam exclusivamente em língua polonesa. Porém, com o tempo, algumas escolas passam a adotar também a língua portuguesa para receber subvenções governamentais, principalmente para o pagamento de professores. De acordo com as atas de protocolos de algumas sociedades e depoimentos de descendentes, as aulas geralmente eram realizadas no turno da manhã em língua portuguesa e à tarde em língua polonesa, admitindo-se algumas exceções em que as aulas em língua polonesa eram ministradas de manhã e à tarde em língua portuguesa. Grande parte das crianças frequentavam os dois turnos.

Contudo, em relação ao processo de ensino nas escolas étnicas polonesas havia alguns problemas. Conforme expressa a ex-aluna LK: *“frequentei as aulas até a segunda série... naquele tempo quando se aprendia que 06 eram meia dúzia, estava na hora de deixar a escola”*.² Muitos pais, quando as crianças aprendiam minimamente a ler, escrever e a contar, retiravam os filhos da escola para trabalhar. Devido a questões ligadas à sobrevivência, as crianças abandonavam os estudos para trabalhar com os pais na roça.

De acordo com o Relatório Escolar, *Sprawozdanie Szkolne* do consulado Polonês em Curitiba, referente às escolas do núcleo étnico polonês de Áurea, na a relação de crianças matriculadas no ano de 1937, podemos observar em várias escolas que geralmente nos dois primeiros anos do ensino primário há uma frequência maior de alunos, enquanto que no terceiro e no quarto ano, essa frequência diminui consideravelmente.

Segundo Cuber (1898), em relação aos primórdios da Colônia Ijuí, quando ainda os núcleos estavam sendo formados, havia colonos que pouco se importavam com a educação de seus filhos. Sobre essa situação, Cuber pontua:

A situação escolar ficando na dependência dos colonos apresentava sintomas bastante tristes e, por isso, a educação das crianças, frequentemente, tornava-se impraticável. Aqui no Brasil, nenhum pai de família poderá ser perdoado, se porventura não mandar os filhos para a escola, lá onde ela existe. O pai que não se interessa pela educação dos seus filhos comete um grave pecado: o filho, por sua vez, que não aprendeu ao menos, ler, escrever e contar, em razão da irracional cobiça de lucro de progenitores, que o mandaram plantar milho ou pastorear o gado e, com este procedimento ter-lhe-á fecjado, possivelmente grandes perspectivas para o futuro – com certeza há de recordar – seus pais, mais tarde, com ressentimento e amargura. (CUBER, 1898, p. 52)

Cuber (1898) ainda segue relatando da importância da instrução, principalmente pra se evitar explorações de outros imigrantes, na condução mais racional dos negócios e na possibilidade de prestigiar iniciativas patrióticas polonesas, o que na visão do autor, seria inacessível às pessoas iletradas. De acordo com o autor, havia em alguns colonos o seguinte pensamento: *“meu avô, meu pai e eu não sabemos ler, portanto, isto também será supérfluo para meu filho”*. [...]. (CUBER, 1898, p. 52). Segundo o padre polonês, a situação escolar carecia de melhores esclarecimentos de sua importância para os colonos. Gluchowski (2005), que na década de 1920 visita os núcleos colônias em todo o Brasil, relata

² Depoimento LK – 75 anos – Cidade de Carlos Gomes – RS, outubro de 2013.

que era muito difícil convencer os colonos a despenderem maiores recursos para com a educação dos filhos. Além dessa situação de pouco empenho por parte de alguns colonos, em algumas escolas, faltavam livros didáticos e professores. Muitas vezes as crianças ficavam longos períodos sem aulas na espera até que fosse contratado um professor pela sociedade. Porém, quando em 1920, a Polônia foi novamente restituída como Estado político independente, a educação das crianças da etnia polonesa começa a ser assistida pelo governo polonês, que envia livros didáticos, professores e educadores qualificados. Nesse tempo, até 1938, a atividade educativa teve um desenvolvimento considerável, com abertura de novas escolas primárias, escolas para formação de professores; uma em Mallet no Paraná e outra em Guarani das Missões no Rio Grande do Sul, edição de livros didáticos e cursos de qualificação de professores. Essas medidas introduziram uma melhora considerável nos processos de ensino entre as crianças da etnia polonesa no Rio Grande do Sul.

Dentre os problemas, em alguns núcleos de imigração polonesa, havia também, disputas de ordem ideológicas, entre correntes de pensamento progressista e liberal, que buscavam suprimir o ensino religioso nas escolas e correntes ligadas ao clero que motivavam e incentivavam o ensino religioso. Nessa perspectiva, na década de 1920, foram formadas duas associações de professores, que visavam organizar e conduzir o processo educativo entre as crianças da etnia polonesa. Primeiramente temos a *Kultura*, que buscava conduzir uma educação mais leiga, independente dos preceitos religiosos e que, de acordo com Wachowicz (2002) e o Relatório do Consulado Polonês em Curitiba, em 1937, no Rio Grande do Sul estavam filiadas a essa associação 121 escolas, incluindo as temporariamente fechadas ou em organização e, por fim temos a associação *Oswiata* que buscava conduzir uma educação mais voltada para os preceitos religiosos e que possuía no estado apenas 07 escolas filiadas. Porém, nos cursos de atualização dos professores, organizados por alguma dessas associações, era comum a presença de professores de ambas as filiações, conforme podemos observar em fotografias desses encontros.

Contudo, o Decreto Lei nº406 de Getúlio Vargas em 1938, inviabilizou o funcionamento das escolas étnicas em todo país. Dentre as regulações, o artigo 85 desta lei, determina que o ensino de qualquer matéria devesse ser ministrado em língua portuguesa, sendo proibido o ensino de línguas estrangeiras a menores de quatorze anos. Os livros didáticos deveriam ser escritos exclusivamente em língua portuguesa, com obrigatoriedade do ensino da história e da geografia brasileira para as crianças.

Apesar dos protestos e das críticas recebidas por parte das organizações escolares de alguns grupos de imigrantes, uma nova Lei de 1939, limitou ainda mais o uso da língua estrangeira no país, decretando o fim das escolas étnicas em todo país. Algumas escolas étnicas polonesas, que estavam mais organizadas, conseguiram se adequar e continuaram funcionando ainda por algum tempo. Parte das escolas foi assumida pela municipalidade e os próprios professores, após realizarem concurso público, foram aproveitados e seguiram na condução do processo de ensino, porém, sem a utilização da língua polonesa. De acordo com depoimentos de alunos que iniciaram seus estudos após 1938, em algumas escolas os

professores nomeados não eram descendentes de poloneses. Muitas crianças que iniciantes não sabiam falar qualquer palavra em português. Os pais orientavam essas crianças a responder sempre afirmativamente com gestos com a cabeça ou então simplesmente gesticular a palavra “é”. Essa situação trazia muito constrangimento e não foram raras as crianças que abandonavam os estudos por não entenderem nada do que o professor falava.

Enfim, a partir do processo de Nacionalização do Ensino em 1938, temos o término do ensino étnico particular no Brasil. O resultado desse processo foi que muitas escolas não foram adequadamente substituídas por escolas públicas e simplesmente fecharam suas portas deixando um contingente bastante expressivo de crianças sem ensino, aumentando ainda mais os contingentes de analfabetos nas comunidades rurais do Rio Grande do Sul.

Considerações Finais

A etnicidade é fonte de sentidos e representações do mundo para o imaginário social, sendo um elemento importante de formação de comunidades, porém, está sempre em constante processo. Essa aproximação do processo étnico, do processo identitário com a formação de comunidades, ajuda a compreender as construções culturais em seus significados, a partir da formação das coletividades, aqui em especial, a dos imigrantes poloneses.

A comunidade étnica pode ter simplesmente a intenção de manter alguns valores, que para a ela, torna-se sinônimo de resistência frente a processos globalizantes, aliados ao sentimento de pertencimento, que contribuem para que o processo de ensino seja formulado e constituído de determinado modo. Dessa forma não podemos pensar a infância das crianças polonesas no Rio Grande do Sul, abstraindo-se do processo de formação das comunidades étnicas.

A vinda e os motivos atração dos imigrantes para o Brasil estavam relacionados à situação de mudanças políticas e econômicas que aconteceram no século XIX e início do século XX na Europa e na América do Sul. Dessa forma, pensamos a imigração polonesa para o Rio Grande do Sul, a partir dessas transformações acontecidas no mundo, em suas relações de transformação dos processos étnicos e culturais.

Inicialmente a formação das comunidades esteve relacionada ao número de famílias que eram assentadas em cada colônia. Contudo, não se pode delimitar o entendimento de comunidade como a construção ou a delimitação de espaços públicos. Acreditamos que a comunidade étnica é formada por significados e sentidos das representações individuais estabelecidas no coletivo. Uma capela, uma sociedade ou uma escola são elementos simbólicos que representam que naquele determinado contexto uma comunidade foi formada.

Quando é mencionado o processo de ensino entre os imigrantes poloneses e seus descendentes, as fontes referendam sempre a existência, principalmente nas comunidades rurais, desse conjunto: capela, sociedade e escola. O sistema de ensino étnico polaco foi se constituindo, juntamente com a formação de comunidades e sociedades.

Nas comunidades étnicas polonesas havia um crescente interesse pela vida organizacional, que evoluísse da relação estritamente religiosa. Até 1937, significativo

número das sociedades foi formado e tendo como um dos objetivos principais a escolarização da infância nas colônias ou em centros urbanos, promovendo a cultura e a Educação entre a comunidade étnica polonesa.

Desde os primeiros períodos da imigração polonesa para o Rio Grande do Sul, existiu a preocupação para com a instrução das crianças nos núcleos coloniais. Mesmo que de forma precária, sempre tinha alguma liderança que buscava desenvolver ou incentivar a formação de espaços de ensino. Ao passo que foram sendo formadas sociedades, o processo de ensino começa a se constituir, atingindo um número maior de crianças e núcleos de imigração polonesa.

Com o tempo, as crianças também foram sendo ensinadas num sistema bilíngue, que objetivava integrar as comunidades étnicas polonesas à Cultura Nacional Brasileira e também para receber subvenções governamentais, como o pagamento de professores.

As escolas étnicas polonesas padeciam de algumas dificuldades, apesar dos esforços das lideranças que estavam à frente do processo educativo. Em alguns casos, as crianças ficavam períodos bastante extensos sem aulas, com a escola fechada, porque o professor encontrava alguma atividade mais rentável, ou então, simplesmente mudava-se para outras localidades sem avisar previamente. Em muitas escolas não havia livros didáticos suficientes ou maiores investimentos para a educação das crianças. Havia também um desinteresse por parte dos pais de algumas crianças que simplesmente não enviavam os filhos para a escola, porque as mesmas tinham que trabalhar em casa, para ajudar na subsistência da família.

O processo de escolarização da infância nas comunidades étnicas polonesas foi uma reelaboração da exteriorização de sentido nas relações humanas, na luta contra a sua situação de abandono governamental em que se encontravam os imigrantes em relação à educação em meados do séc. XIX e início do séc. XX, tendo sua configuração no processo de formação de comunidades.

Referências

- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2 ed. Rio de Janeiro:LTC, 2006.
- BARTH, Fredrik. Grupos étnicos e suas fronteiras (1976), In: POUTIGANT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. *Teorias da Etnicidade*. São Paulo: UNESP, 1998. p. 185-228.
- BONNEMAISON, Joel. *La géographie culturelle*. Paris. C.T.H.S., 2000.
- CASTELLS, Manuel. *O poder da identidade. A era da informação: economia, sociedade e cultura*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- CUBER, Antoni. Z nad Uruguayu. In ZDANOWSKI, Felix, *Kalendarz Polski na rok zwyczajny 1898*. Porto Alegre: edição do autor, 1898.
- D'APREMONT, Bernardin; GILLONNAY, Bruno de. *Comunidades indígenas, brasileiras, polonesas e italianas no Rio Grande do Sul*. Caxias - Porto Alegre: UCS/EST, 1976.
- GARDOLINSKI, Edmundo. *Imigração e colonização polonesa no Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Regional, 1958.
- GLUCHOWSKI, Kazimierz. *Os poloneses no Brasil*. Porto Alegre: Rodycz & Ordakowski, 2005.
- HALL, Stuart. *A identidade Cultural na Pós-modernidade*. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DPeA Editora, 2006.
- KŁOBUKOWSKI, Stanisław. *Wspomnienia z podróży po Brazylii, Argentynie, Paragwaju, Patagonii i ziemi ognistej*. Lwów: Nakładem Gazety Handlowo - Geograficznej. Z drukarni W. A. Szyjkowskiego, 1898.

KOZOWSKI, Vitor Inácio. *Estes imigrantes entre outros: imigração polonesa na serra gaúcha*. Bento Gonçalves: Kozowski, 2003.

KRAMER, Sonia. *A política do pré-escolar no Brasil: A arte do disfarce*. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Dois Pontos, 1987.

KREUTZ, Lúcio. Imigrantes e projeto de escola pública no Brasil. In: *Sociedade Brasileira de História da Educação (Org.) Educação no Brasil*. Coleção Memória da Educação, São Paulo: SBHE, 2001. p. 119 – 144.

MARIN, Iraci José. *Imigrantes Poloneses afundados num mar italiano*. Caxias do Sul: Maneco, 2014.

NIKODEM, Paweł. *Pionierzy bez bandery*. In *czytelniapolska*, Cópia digitalizada, 1970.

SLODKOWSKI, Aline Carlise. *Memórias vivas e a Polonidade no município de Guarani das Missões/RS*. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Geografia do Instituto de Geociências da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2013.

STOLTZ, Roger. *Cartas de Imigrantes*. Porto Alegre: Edições EST, 1997.

WACHOWICZ, Ruy Christovam. *As escolas da colonização polonesa no Brasil*. Curitiba: Champagnat, 2002.

Documentos

BRASIL. Decreto Lei nº. 406, de 04 de maio de 1938. Dispõe sobre a entrada de estrangeiros em território nacional. Coleção de Leis do Brasil - 1938, p. 92 Vol. 2. Diário Oficial da União. Rio de Janeiro, RJ, 06 de maio de 1938, Seção 1, p. 8494.

BRASIL. Decreto-lei nº. 1545, de 25 de agosto de 1939. Dispõe sobre a adaptação ao meio nacional dos brasileiros descendentes de estrangeiros. Coleção de Decretos de 1931 a 1945. Diário Oficial da União. Rio de Janeiro, RJ, 25 de agosto de 1939, Seção 1, p. 8502.

PRZEGLAD, Towarzystw i szkół Polskich w Brazylii – Relatório das sociedades e escolas Polonesas no Brasil – Estado do Rio Grande do sul - Realizado pelo consulado da Polônia em Curitiba, 1937.

O PROJETO MODERNIZADOR DO PARTIDO REPUBLICANO RIO-GRANDENSE EM BAGÉ PARA A EDUCAÇÃO PÚBLICA NO LIMIAR DO SÉCULO XX: MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS

Alessandro C. Bica
Universidade Federal do Pampa
alessandro.bica@unipampa.edu.br

Berenice Corsetti
Universidade do Vale do Rio dos Sinos
bcorsetti@unisinors.br

Resumo

Este artigo é resultado da tese de doutoramento: *A Sistematização da Educação Pública Municipal no Governo de Carlos Cavalcanti Mangabeira (1925-1929) no município de Bagé/RS*. Nesse sentido, tem como propósito estabelecer diálogos historiográficos entre a política republicana Rio-Grandense e seus reflexos educacionais na cidade Bagé nas primeiras décadas do século XX. Ao longo da República Velha, o Estado do Rio Grande do Sul viveu uma experiência singular em termos político-administrativos com a ascensão ao poder do Partido Republicano Rio-Grandense, sob o comando e a tutela de Júlio de Castilhos, estabeleceu-se uma filosofia particular aliada a uma prática política ditatorial. Portanto no processo de reconstrução da história das políticas públicas educacionais pensadas e/ou realizadas pelos Intendentes Municipais nas primeiras décadas do século XX, subsidiamos nossas análises com base nos Relatórios Intendenciais, Relatórios de Orçamento e notícias veiculadas pelos periódicos editados na cidade de Bagé pelo 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 Pública, História de Bagé, História da Educação.

Introdução

Ao longo da República Velha, o Estado do Rio Grande do Sul viveu uma experiência singular em termos político-administrativos com a ascensão ao poder do Partido Republicano Rio-Grandense, sob o comando e a tutela de Júlio de Castilhos, estabeleceu-se uma filosofia particular aliada a uma prática política ditatorial.

Esta atuação foi assinalada pela influência ideológica do Positivismo, o qual, de acordo com Tambara (1995) apresentou certas especificidades, decorrentes da aproximação das idéias de Auguste Comte com a leitura ideológica realizada por Júlio de Castilhos, este conjugamento ideológico, ficou conhecido como Castilhismo.

Portanto, neste processo desencadeado entre o final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, os republicanos programaram um projeto modernizador de ordem capitalista e centrado em um modelo autoritário de poder. Dentro desta perspectiva, os líderes republicanos na condução administrativa do Estado conferiram a escola e ao ensino público, o caminho principal para o êxito do projeto político republicano de educação, isto é, a formação da “consciência nacional” e o estabelecimento do estatuto da cidadania. (Corsetti, 2008.)

Neste esforço pela estruturação do ensino público como meio de intervenção social, os governos republicanos estaduais trataram de pensar e qualificar políticas públicas educacionais para modernizar e renovar a educação estadual. Sobre esta concepção republicana de educação, Corsetti (1998, p. 154), faz a seguinte consideração:

Em termos educacionais, o governo de orientação positivista moveu-se em função de interesses específicos, que previam a utilização da educação como instrumento de modernização. Nesse sentido a ação governamental, além de jogar com a sua política educacional para ampliar o nível de formação dos gaúchos pela diminuição do analfabetismo, entre outros elementos, demonstrou sua compreensão de que a moral e a educação constituíram-se nos principais elementos de garantia da ordem social, amenizadores de conflitos e promotores da acomodação dos indivíduos à sociedade. A escola foi, assim, um dos mecanismos de construção da hegemonia burguesa. Parta tanto, a política educacional do Rio Grande do Sul, na Primeira República, conjugou iniciativas governamentais com, sobretudo, o apoio à iniciativa privada. Insistimos, no entanto, que as ações no campo educacional integraram um conjunto mais abrangente de medidas que, na sua totalidade, configuraram o projeto político dos republicanos positivistas para o Rio Grande do Sul.

Sendo assim, a organização do sistema educacional rio-grandense no período da República Velha, constitui-se no aparato necessário para a construção do projeto político educacional republicano. Neste sentido, faz necessário compreender que neste período, o governo do Estado, manteve primordialmente o controle sobre o ensino primário, sendo que a escola secundária esteve quase sempre tutelada pela iniciativa privada. Portanto, estas iniciativas governamentais provocaram alterações à ordem cotidiana das cidades no que tange às questões educacionais.

Neste sentido, entendemos que os Relatórios³ Intendencias e Orçamentais são fontes de pesquisa, e, eram produzidos geralmente no mês de setembro, possuíam como objetivo

³ A feitura, a apresentação e a leitura dos Relatórios Intendencias realizados pelos Intendentes municipais aos Conselheiros do município, ocorria geralmente entre os meses de setembro ou outubro, e fazia parte de todo

apresentar o mapeamento das ações e programas realizados pelo Intendente Municipal, referentes a todos os campos da administração pública. Na feitura destes relatórios, cada assunto da administração pública possuía um espaço específico para o relato das atividades anuais do Intendente e seus secretários.

Os primeiros relatos dos esforços municipais em tentar resolver os problemas educacionais vividos pelo município podem ser observados nas notícias do jornal “**O Dever**” de 19 de novembro de 1901:

O benemérito intendente Major José Octavio Gonçalves que não mede sacrifícios quando se trata da difusão escolar deste município, poz á disposição do Governo, um edificio para nelle funcionar o Collegio Districtal. O Estado facultando a educação, ás creanças que mais tarde serão os seus deffensores, os seus sustentáculos, alguns chefes e guias, e todos elles o objecto de seu legitimo orgulho, continua a dar salutaes exemplos ao resto do Brasil. Não é só por ser o modelo da justiça, da prudencia, do desinteresse, da moderação, que o Governo do Estado tornou-se tão firme e poderoso; por ter consolidado todas as forças moraes, materiais e politicas da sociedade é, mais ainda, porque ama e protege – a Instrução. (O Dever, 19/11/1901, p. 03)

Outra afirmação que se pode aferir desta nota, é o papel destinado ao Governo Estadual, numa relação co-participe das responsabilidades sobre a Educação Primária Municipal. Ainda sobre a Instrução Pública⁴ na cidade de Bagé, encontramos no Jornal **O Dever** de 28 de novembro de 1901:

De pessoa competente recebemos os seguintes dados, [...] Das 8 aulas existentes nesta cidade, 7 funcionaram durante todo o anno lectivo. Em quase todas as aulas, sobramos livros e utensilios fornecidos pelo Estado, para serem distribuidos pelos alumnos, os quaes receberam dos respectivos professores, tudo o que foi necessário para o ensino. As aulas foram

um aparato simbólico e ideológico pensado pelos republicanos, que buscava representar à lisura, a honestidade, a integridade e a boa fé dos administradores sobre as questões do gerenciamento da coisa pública. Esta concepção foi uma prática realizada pelos positivistas, durante toda a Primeira Republica no Estado do Rio Grande do Sul, e pode ser definida pela frase: “*Viver para Outrem, Viver às Claras*”. Sobre este assunto, consultar: CORSETTI (1998) e GUTFREIND (1998).

⁴ Entendemos **Instrução Pública Municipal** como uma atividade organizada e promovida pelo poder público. Neste sentido, ao usarmos esta expressão, estamos nos referindo ao conjunto das ações educacionais encontradas nos Relatórios Intendenciasais. Neste sentido, na perspectiva de diferenciar a **Instrução Pública Municipal** da **Educação Pública Municipal**, definimos que enquanto **Instrução Pública Municipal** representa toda a oferta do ensino escolar no município, seja ele, municipal, estadual ou privado; por outro lado, a **Educação Pública Municipal**, se refere somente ao conjunto isolado das ações educacionais da administração municipal. Na elaboração desta definição, usamos como subsídio teórico os seguintes textos: CONDERCET, M. J. A. N. *Cinco memorias sobre la instrucción pública e otros escritos*. Madrid: Morata, 2011; LUZURIAGA, L. *História da educação pública*. São Paulo: Editora Nacional, 1959 e MAGALHÃES, Justino Pereira de. *A construção de um município pedagógico – o caso de Vimioso*. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2004 (mimeo).

inspeccionadas por diversas vezes, pelo respectivo Inspector Regional, que encontrou sempre, em todas, numero de alumnos muito superior ao que exige o Regulamento da Instrução publica. Finalmente, todas as aulas funcionaram em prédios confortáveis [...]. (O Dever, 28/11/1901, p. 02)

Nesta notícia do jornal O Dever, observamos a preocupação em demonstrar um inventário detalhado sobre as estatísticas e condições escolares encontradas na cidade de Bagé. No Relatório Intendencial, publicado em 01º de setembro do ano de 1903, apresentado pelo Secretário Municipal Pedro Antonio da Cunha ao Intendente Municipal Major José Octavio Gonçalves no que se refere à instrução municipal, notamos as primeiras contradições e incongruências entre o pensado pela municipalidade e as reais características municipais da educação. Deste Relatório, retiramos o seguinte excerto sobre a Instrução Pública Municipal:

As aulas municipaes localizadas no 5º e 6º districto, funcionam com regularidade, **não correspondendo, infelizmente, a frequencia de alumnos, as despesas que o municipio faz para mantel-as.** É sabido a insistência com que foram requeridas as creações dessas aulas pelos moradores desses districtos; no entretanto, **nas epocas de preparos de terra e plantações, as creanças abandonam por completo a instrucção para se entregarem a esses labores, afim de auxiliarem os seus progenitores!** Em 24 de março deste anno foi inaugurado oficialmente o collegio districtal no prédio á praça Coronel Telles e em que funcionára a sede do governo do municipio. **Apezar de já terem requerido matricula cento e tantos alumnos, este importante estabelecimento de instrucção ainda não abriu as suas aulas, pela falta de moveis, que estão sendo esperados de Porto Alegre.** Neste sentido já tomastes as necessárias providencias, sendo possível que brevemente elle comece a funcionnar. (grifos nossos) (Relatório Intendencial de 1903, p.05)

Através deste Relatório Intendencial análises iniciais podem ser feitas, sobre as reais condições das aulas municipais na cidade de Bagé, tais como: - *A preocupação com as despesas originadas pela manutenção das aulas municipais* - *A existência de aulas franqueadas pelo município nos arrabaldes da cidade tinha que disputar espaços sociais com as atribuições cotidianas impostas pelas ainda características rurais da cidade;* - *Os esforços estaduais conjuntamente com os municipais em prover o município de um Colégio Distrital esbarravam nas questões de infra-estrutura de responsabilidade do Estado;*

Estas ações empreendidas pela municipalidade e amparadas pelo discurso modernizador do governo estadual, tinham como pressuposto tornar a escola pública

instrumento primordial na configuração da política do Estado gaúcho, que tinha como objetivo, a modernização, a garantia da estabilidade e o controle social.

No Relatório Intendencial referente ao ano de 1905, publicado no jornal O Dever de 28 de outubro do mesmo ano, pelo Intendente Augusto Lucio de Figueiredo Teixeira, percebemos o panorama da Educação Pública Municipal:

Instrução Publica – É notavel a deficiencia de escolas na campanha do municipio. De todos os districtos tenho recebido pedidos para a criação de estabelecimentos de ensino publico, ponderando-me os interessados que existe grande numero de analphabetos nos nossos departamentos ruraes, verdade que infelizmente não admitte contestação. [...]. Julgo, porém, indispensavel a dotação a cada districto de uma aula municipal. Se assim o entenderdes e quizerdes deveis ter presente que a aula do 1º districto será localisada fóra da zona sub-urbana, no Pirahysinho, onde a aglomeração de operários das duas xarqueadas ali existentes, faz presuppôr um importante nucleo de população escolar. **O Estado mantem funccionando nesta cidade, oito escolas, inclusive o Collegio Districtal, installado em um proprio do Municipio.** Além destas prestam ainda o seu concurso á instrução primaria e secundaria, entre nós, **onze aulas particulares, distribuídas todas dentro dos limites urbanos e suburbanos,** [...] e legitima aspiração do nosso povo. (grifos nossos) (O Dever, 28/10/1905, p. 02)

Do Relatório apresentado acima, podemos concluir que nas iniciativas municipais em relação ao ensino primário, incorriam os seguintes problemas, a permanência numérica de poucas escolas na região da campanha do município, o grande número de analfabetos na cidade e a necessidade de criação novas aulas nos distritos municipais.

Corsetti (2008) afirma que durante a Primeira República, o Estado do Rio Grande do Sul experimentou uma participação ativa da iniciativa privada no estabelecimento de instituições escolares, sendo possível perceber nos discursos republicanos, as garantias concedidas para a iniciativa privada em manter e ampliar seus espaços de penetração nos negócios da educação.

Durante o governo de Augusto Lúcio de Figueiredo Teixeira observam-se as primeiras tentativas de expansão do ensino primário municipal, bem como, a preocupação na redução do analfabetismo que atingia taxas altíssimas no município de Bagé, logo se percebe que a educação constitui-se na principal ferramenta republicana. Estas constatações podem ser observadas no Relatório Intendencial do ano de 1906:

Instrução Publica – Logo no começo do anno, *foi supprimido o collegio districtal, [...]. Em meu anterior relatorio, tive ensejo de patentear-vos a deficiência de escolas na campanha, onde é enorme o numero de analphabetos. Usando verba que para esse fim decretastes, creando mais quatro escolas, quando apenas existiam duas, localizei no populoso logar denominado Pirahyzinho, nas immediações das xarqueadas, uma aula sob a direção da senhorita Marina Mogetti, que com proficiência tem se entregado aos árduos labores de seu cargo.* Seria para desejar que nas xarqueadas, à margem do Quebracho, fosse creada uma outra escola, em vista tambem de ser ali numerosa a população escolar. *Foram nomeadas para reger as do 3º e 4º districto as exmas sras. d. d. Maria Annuniação Martins Lopes e Maria Magdalena Lucas Collares, as quaes têm revelado zelo e competencia nos mysteres de sua profissão. Para o 6º distrito foi escolhido o sr. Beltrão Osório de Castro, continuando como professor no 5º o sr. Manoel Pantaleão da Cunha, funcionarios esses merecedores de francos elogios. A frequencia de nossas aulas da campanha é de 106 alumnos, sendo 87 do sexo masculino e 19 do feminino. [...].* (grifos nossos) (O Dever, 18/10/1906, p.01)

Sobre as considerações descritas no Relatório Intendencial das condições da educação primária municipal percebe-se às seguintes questões: a nomeação de professoras municipais para as aulas públicas, a extinção do Colégio Distrital e que apenas 06 (seis) aulas estaduais estavam providas. Quanto à participação da iniciativa privada, observa-se o destaque dado à presença de duas instituições de ensino católicas na cidade, o Ginásio Nossa Senhora Auxiliadora para o sexo masculino e o Colégio Franciscano Espírito Santo destinado a educação das meninas.

O Relatório Intendencial apresentado no ano de 1907 pelo Intendente municipal, Augusto Lucio de Figueiredo Teixeira ao Conselho Municipal, retrata o panorama da Instrução Pública no município, além de apontar transformações ocorridas em termos educacionais em sua gestão intendencial:

Instrução Publica – *São seis as aulas municipaes creadas para dar instrucção a grande numero de nossos municipaes que d'ella tanto precisam.* A frequencia não é a desejada em vista da má localização de algumas escolas, razão por que já dei providencias, afim de serem removidos para local onde haja população escolar mais densa. *Alem das seis a que me refiro existem mais 12 escolas estadaues e 13 collegios particulares, [...]. Brevemente, em fevereiro talvez, será inaugurada em uma das sachristias da nossa Igreja Matriz, uma aula para meninos pobres e desprotegidos, obra grandiosa do nosso vigário ver. Hyppolito Costabile, que alli á sua extrema bondade e cordura, uma superior força de vontade. Frequentou todos os collegios que vos citei, o numero já elevado de 1612 alummnos, sendo 907 do sexo masculino e 705 do feminino, havendo matriculados mais 4174 do que no anno anterior.* (grifos nossos) (O Dever, 05/11/1907, p. 01)

Em relação aos dados estatísticos descritos anteriormente no relatório intencional, podemos compor o seguinte quadro comparativo sobre o panorama das mudanças na Instrução Pública no município de Bagé entre os anos de 1903 e 1908.

Quadro 01 – Panorama Educacional da década de 1900

Ano	Aulas Municipais	Aulas Estaduais	Aulas Particulares	Frequencia Média
1903	02	08	Não contam dados	Não contam dados
1904	02	08	13	1173 alunos
1905	03	08	11	Não contam dados
1906	06	06	11	Não contam dados
1907	06	12	13	1612 alunos
1908	08	11	14	1906 alunos
1909	Não contam dados	Não contam dados	Não contam dados	Não contam dados

Fonte: Livre adaptação dos dados encontrados nos Relatórios Intencionais

A partir destes dados, observa-se um crescimento numérico vertiginoso no concurso do estabelecimento da educação primária pela ação municipal, de 02 aulas para 08 aulas, isto significa afirmar que este crescimento alcançou 75% no número das aulas municipais. Em relação às aulas franqueadas pelo Estado, o crescimento alcançou um índice de 36%, e no que tange a ação da iniciativa privada, este crescimento foi de apenas 7% no número de aulas e/ou colégios em relação ao início da década.

Outra relação quantitativa que pode ser destacada se traduz no aumento de 28% nas matrículas do conjunto total das aulas distribuídas no município de Bagé.

Nos Relatórios apresentados durante os anos de 1907 e 1908 podemos observar algumas iniciativas de expansão do ensino primário e secundário no município de Bagé. Neste sentido, percebemos claramente a iniciativa do controle da gestão dos recursos humanos e financeiros do município, a efetiva preocupação na apresentação do quadro estatístico educacional e o apreço dado à ação benemérita da Igreja Católica e das ordens confessionais no campo da instrução municipal.

Portanto, no delineamento da educação gaúcha no período da Primeira República, essa “ação benemérita” da Igreja Católica refletiu-se diretamente na ausência da atuação do Estado junto ao ensino secundário e conseqüentemente no ensino superior, garantindo amplo espaço para a iniciativa privada confessional. No entanto, no que se refere às

relações entre Estado e Igreja e no estabelecimento do ensino primário, Corsetti (1998, p. 60) lembra que:

Em paralelo, a política educacional republicana incluiu, através de uma acomodação de interesses, um relacionamento importante entre o PRR e a Igreja Católica que, mesmo não isento de divergências, serviu à concretização dos projetos por eles desenvolvidos. O apoio da Igreja foi elemento relevante no processo de dominação republicana no Rio Grande.. ***A disputa com a Igreja, no campo do ensino primário sinalizou que o Estado não abria mão de ser o educador por excelência do trabalhador que o capitalismo necessitava para sua consolidação e pleno desenvolvimento. Não foi por outra razão que o Estado investiu de forma expressiva no ensino primário*** e foi nesse nível que [...] se concretizou sua preponderância no setor. A Igreja, por seu lado, teve presença predominante no ensino secundário.

Dentre todas as ponderações destacadas por Corsetti (1988), a acomodação dos interesses republicanos e católicos, o conciliamento das divergências entre ambas as instituições e a harmonização das relações do PRR com a Igreja, foi um processo extremamente importante na consecução do projeto republicano.

Paralelamente aos discursos da municipalidade, os problemas eleitorais ocorridos no ano de 1909, com o pleito eleitoral para o Conselho Municipal, foram resolvidos com a eleição do histórico republicano José Octavio Gonçalves, representante da primeira geração de republicanos e chefe supremo do PRR em Bagé em outubro de 1910, esta eleição “distencionou” o plano político de oposições na cidade, pois sua vitória representava a força hegemônica do discurso e das práticas republicanas desde o final do século XIX.

Apesar dos francos esforços municipais desencadeados na primeira década do século XX, em expandir e apoiar a constituição de espaços educativos, estes eram insuficientes para a organização de uma estrutura⁵ do *Sistema Educacional Municipal*, tendo em vista,

⁵ Os estudos de Saviani (1983) e (2010) nos fazem entender o significado da expressão “estrutura do sistema educacional”, na perspectiva de conceituar o termo, Saviani (2010, p. 06) comenta que: [...] *estrutura implica a própria textura da realidade; [...], independentemente do homem e, [...]. O sistema, em contrapartida, implica uma ordem que o homem impõe à realidade.* Portanto, o homem sofre a ação das estruturas, mas, na medida em que toma consciência dessa ação, ele é capaz de manipular a sua força agindo sobre a estrutura de modo a lhe atribuir um sentido.

que ainda não havia uma legislação municipal⁶ que estruturasse a Educação Pública Municipal no município de Bagé.

Em seu primeiro Relatório, José Octavio Gonçalves elabora um inventário detalhado da situação educacional do município de Bagé, apresentando a importância da *disseminação* e as *vantagens* do ensino no contexto republicano.

Instrução Publica – É desnecessario fazer considerações sobre este ramo da administração publica porque todos sabeis as vantagens que dimanam para o paiz, da disseminação do ensino. É a base do progresso de um povo, em todas as manifestações da sua actividade. [...]. **O municipio porêm attenta a insifficiencia de aulas publicas e de acordo com a verba [... inelegível ...], conta actualmente com 5 aulas municipaes, trez das quaes são apenas subvencionadas e todas com uma frequencia de cento e quarenta e cinco alumnos.** [...]. Existe o Collegio São Sebastião fundado e dirigido pelo estimado vigário Hyppolito Costabile, com frequencia de 140 alumnos, que recebem instrução primaria. **O nosso prospero municipio com uma população approximada a 40 mil habitantes, ainda resente-se da falta de instrucção mas, nutre fundadas esperanças na acção proveitosa do patriotico governo do Estado no sentido de melhora-la, como se vae observando das medidas ultimamente adoptadas.** (grifos nossos) (O Dever, 23/09/1910, p. 01)

A leitura do Relatório Intendencial, nos relata o cenário da educação municipal, porém, é perceptível neste discurso a ausência de políticas públicas e a insuficiência de aulas tuteladas pelo município, por outro lado, ainda persiste a ação da iniciativa privada nas questões educacionais e o irrestrito apoio à ação estadual no propósito de criação do Colégio Elementar⁷ na cidade de Bagé. Neste sentido, não podemos deixar de fazer alusão

⁶ Durante a Primeira República no Estado do Rio Grande do Sul, os republicanos estabeleceram uma série de decretos e regulamentos para a organização do ensino público estadual, e, conseqüentemente no aprimoramento da Instrução Pública no Estado. A pesquisadora Berenice Corsetti em sua tese de doutorado **“Controle e Ufanismo: A Escola Pública no Rio Grande do Sul (1889-1930)”** elabora um interessante quadro sobre todas as legislações relativas ao processo de organização do ensino público estadual ocorrido na Primeira República e defende a seguinte idéia, Corsetti (1988, p. 285-286): *A organização do ensino público [...] foi promovida através da utilização do instrumento privilegiado pelos positivistas, ou seja, a lei. [...] Devemos ressaltar que essas regulamentações expressaram, [...] pressupostos políticos e educacionais defendidos pelos republicanos.* Por outro lado, os estudos e pesquisas realizados sobre o mesmo período político, revelam que a ação da esfera municipal no processo de regulamentação da educação primária, ocorreu somente após a década de 1920 nos municípios do Rio Grande do Sul.

⁷ **As Metamorfoses do Professorado Gaúcho ao final da República Velha no Rio Grande do Sul** é um interessante estudo desenvolvido por Tambara e publicado no II Seminário de Pesquisa em Educação – Região Sul (AnpedSul), ocorrido no ano de 1999 na cidade de Curitiba/PR. Tambara anuncia em seu trabalho, que nos Colégios Elementares presentes no Rio Grande do Sul, os diretores eram quase sempre homens e conseqüentemente os únicos homens da Escola, e que eram raros os estabelecimentos escolares onde houvesse homens trabalhando na função de docente. Em relação ao Colégio Elementar de Bagé, observou-se que a direção deste estabelecimento ficou a cargo do Professor Francisco Pinto de Azambuja Netto até o ano de 1913, que logo após, foi substituído pela Profª Universina de Araújo Bastos que ficou no cargo até o fim da República Velha.

a alguns dados estatísticos descritos na obra ***Apontamentos Históricos e Estatísticos de Bagé*** de Jorge Reis, encarregado da Estatística do Município. Sobre a Instrução Pública, comenta Reis (1911, p. 67):

Existem funcionando n'esta cidade e municipio 26 aulas, sendo 13 collegios particulares, com uma frequencia de 965 alumnos; [...] ***Aulas municipaes, 4, localizadas nas xarqueadas S. Thereza, S. Martin, estação de S. Rosa e no 3º Distrito. Frequencia dessas aulas, 136. [...] Total dos alumnos matriculados em todas as aulas do municipio 1.791; - sexo masculino 1017, feminino 774. É presidente do conselho escolar, o Major Julio Soares de Mello.*** (grifos nossos)

Através destes dados estatísticos, podemos fazer algumas deduções, que apesar das aulas presentes no município de Bagé apresentarem uma matrícula total de 1791 alunos, apenas 1456 alunos ou 81% destes freqüentavam as cadeiras escolares.

Em relação à frequência verificada no total das aulas, podemos afirmar que, os colégios particulares apresentavam uma frequência de 66% (965 alunos); que as aulas públicas estaduais representavam 24% (355 alunos) do total e que as aulas municipais atingiam um percentual equivalente a 10% (136 alunos) do total das aulas organizadas no município de Bagé. Cabe salientar, que na construção destas análises, os dados arrolados acima se referem conjuntamente ao ensino primário e ao ensino secundário.

No processo de análise dos dados quantitativos encontrados nos Relatórios da Instrução Pública do Estado do Rio Grande do Sul entre os anos de 1912 e 1913, sobre a educação municipal, verificamos a permanência do mesmo quadro numérico de escolas encontrado no Relatório Intendencial do ano de 1910, apresentado por José Octavio Gonçalves. Neste sentido, afirmamos que em sua última gestão como intendente municipal não ocorreram mudanças no panorama da Educação Pública Municipal em Bagé.

Os processos históricos das sucessões dos chefes executivos municipais em Bagé adquiriram características peculiares após a Revolução Federalista (1893-1895), neste sentido, as indicações dos candidatos à intendência municipal passaram a privilegiar os correligionários que demonstrassem uma total identificação com o Castilhismo-Borgismo, o que implicava em uma subordinação direta ao líder do partido e ao presidente do Estado, figura que representava a hegemonia política do PRR.

Neste sentido, os signatários republicanos bajeenses que assumiram a condição de Intendentes Municipais, após o início da derrocada do Federalismo na cidade de Bagé, possuíam uma relação de *dedicação natural* ao ideário positivista do Partido Republicano Rio-Grandense, como afirma Bakos (1998, p. 215) em relação aos intendentes da cidade de Porto Alegre:

Desde 1893, já então no poder, o Partido Republicano buscava manter a sua hegemonia recrutando, na sociedade civil, correligionários coniventes com o ideário castilhista para ocupar postos-chave no aparelho de estado. [...] ***A primeira instância da lealdade política eram os próprios critérios de indicação do intendente; a segunda era a maneira como se fazia sua efetivação no poder – quando prestava compromisso formal de fidelidade para com o PRR e o seu líder mais expressivo, o presidente do estado, e quando recebia dele o apoio para o seu exercício administrativo: chave do continuísmo.*** Se ele servisse com fidelidade, perpetuava-se no cargo, fato explicado pelo princípio castilhista de que o poder vinha do saber. Tal premissa justificava a permanência de um político em um mesmo posto por um longo período de tempo, a fim de que conhecesse todos os macetes de sua função. (grifos nossos)

Portanto, após a morte de José Octavio Gonçalves, o Partido Republicano bajeense necessitava de uma forte liderança política para governar o município, o vácuo deixado na morte do ex-intendente, fez com que o diretório estadual conjuntamente com o diretório municipal, realizasse uma escolha capaz de preencher a lacuna ideológica e política dentro do partido.

Martim Tupy Silveira nasceu em Bagé, em 1876. Filho do abastado fazendeiro Jerônimo Silveira, participou na defesa do Cerco de Bagé (1895) e filiou-se ao Partido Republicano Rio-Grandense com apenas 17 anos de idade. Na última gestão de José Octavio Gonçalves (1910-1913), com 34 anos de idade, foi escolhido como vice-intendente municipal, devido ao seu prestígio com os fazendeiros da região e com os próprios republicanos bajeenses. (Taborda, 1966)

O processo da escolha de Martim Tupy Silveira como sucessor intencional e na chefia unipessoal da política municipal possuía como objetivo preencher a possibilidade da ausência de lideranças republicanas na cidade. Estas constatações podem ser observadas na notícia sobre a posse intencional realizada em 05 de janeiro de 1914:

Realizou-se, hontem, [...] a solemnidade da posse do intendente eleito, nosso illustre amigo sr. coronel Tupy Silveira e membros do conselho municipal. [...] o

nome do coronel Tupy Silveira, para a alta investidura que lhe foi confiada, sendo que, quando um mister foi escolher um nome para substituir o coronel José Octavio Gonçalves o seu surgiu naturalmente sem que uma só objecção se fizesse sentir, sem que um pronunciamento contrario fosse ouvido.. [...] O nome do coronel Tupy Silveira surgiu de conciliabulo político. [...] e foi amparado pelos próceres do partido republicano, cuja suprema chefia está confiada ao esclarecido espírito de tolerância do benemérito dr. Borges de Medeiros, que tem como suprema aspiração, que alimenta com carinhos especiaes o engrandecimento do Rio Grande do Sul, o bem estar da família riograndense. (Grifos nossos) (O Dever, 06/01/1914, p.01)

Sendo assim, resolvidas às questões da sucessão intencional no município, dissipadas as incongruências da chefia unipessoal do Partido Republicano Bajeense, o período que se inicia com a eleição de Martim Tupy Silveira em 1914, demonstra a força do “continuismo administrativo” do PRR na cidade de Bagé.

Em primeiro ano de gestão, Martim Tupy Silveira, elabora um minucioso Relatório Intencional sobre as questões da Instrução Pública Municipal, detalhando o número de escolas municipais, de escolas estaduais e das escolas particulares existentes em Bagé. Além disso, apresenta a localização das aulas municipais, o quadro da frequência escolar e o número de matrículas por gênero no município.

Estes dados são relevantes para compormos o quadro da Instrução Pública Municipal, na perspectiva de compreender e analisar a oferta do ensino primário municipal da cidade de Bagé⁸. Elaboramos a partir do Relatório Intencional apresentado por Martim Tupy Silveira ao Conselho Municipal em 20 de setembro de 1914, o seguinte quadro conjuntamente com o mapa da localização dos distritos municipais:

Quadro 01 – Aulas Municipais em 1914

Nº	Distr.	Professores	Localidades	Mas.	Fem.	Matric	Freq.	Obs.
01	6º	Laudelino Moreira	Minuano	17	09	26	19	pelo Governo Estadual
02	1º	Isais M. da S. Soares	S. Martim	31	28	59	37	
03	3º	Floricio de S. Alves	Olhos d’água	18	07	25	15	
04	4º	Ernesto R. Tubino	Bolena	24	04	28	19	

⁸ No ano de 1914, o município de Bagé passa a ser dividido em 07 (sete) distritos, distribuídos da seguinte forma: 1º distrito: Bagé; 2º Distrito: Piraí; 3º Distrito: Olhos D’ água; 4º Distrito: Palmas; 5º Distrito: Santa Rosa; 6º Distrito: Rio Negro e 7º Distrito: Candiota.

05	1º	Alice Duarte Rego	Est. Aceguá	12	22	34	26	
06	5º	Ié Pereira da Silva	Jaguarão	25	03	28	21	
07	5º	Manoel P. Cunha	E. S. Rosa	11	19	30	24	
08	5º	Resendo L. d'Oliveira	A. S. Rosa	22	10	32	20	
09	3º	Ondina P. de Barros	Pirahysinho	01	08	09	07	
10	7º	Pedro J. de Barros	Passo-Salso	14	05	19	18	
11	7º	Manoel B. Soares	Candiota	27	03	30	22	
12	7º	José P. de S. Sarmiento	Jaguarão	15	11	26	21	
13	1º	Marina Mogetti	S. Thereza	08	18	26	20	
14	1º	Olga Siedler	Est. Cerro	16	34	50	32	
15	1º	Julieta Pires Arruda⁹	P. Republica	36	44	80	54	Mun.
				277	225	502	355	

Fonte: Adaptado do Relatório Intendencial de 1914 (p.75)

Acervo: Museu Dom Diogo de Souza

Com base nos dados expostos no Quadro 01 que trata das aulas municipais e na leitura do mapa dos distritos de Bagé no período de 1914, podemos fazer as seguintes ponderações sobre o panorama da Educação Pública Municipal existente na cidade de Bagé:

- Quase todas as aulas municipais eram subvencionadas¹⁰ pelo governo do Estado;
- Que o 1º Distrito (Bagé), zona mais urbana do município, possuía o maior percentual das aulas municipais (05 aulas); o maior número de matrículas, isto é, 249 alunos ou 49% do total e uma matrícula maior de meninas nas escolas municipais;
- Que o 5º Distrito (Santa Rosa) e 7º Distrito (Candiota) possuíam o mesmo número de aulas municipais, ocupavam conjuntamente o segundo maior número de matrículas do município e em suas aulas estudavam majoritariamente alunos do sexo masculino;
- Que o 3º Distrito (Olhos D' água), 4º Distrito (Palmas) e 6º Distrito (Rio Negro) possuíam conjuntamente apenas 04 aulas municipais, o menor número de alunos matriculados e um percentual de 37% de frequência do total de alunos matriculados, como também, os alunos do sexo masculino predominavam em suas aulas.

⁹ Segundo o Relatório Intendencial de 1914, a escola da Professora Julieta Pires Arruda era a única que era totalmente custeada pelos cofres municipais

¹⁰ O Decreto nº 2086 de 19 de março de 1914, fixou o número de aulas subvencionadas ao município de Bagé em um total de 14 aulas. **Fonte:** Leis, Decretos e Actos do Governo do Estado do Rio Grande do Sul de 1913. Porto Alegre: Oficinas Typographicas D' "A Federação", 1914.

Outro ponto relevante para nossa análise é a constatação de que somente no 1º Distrito (Bagé), zona urbana da cidade, havia um número maior de meninas matriculadas no ensino de primeiras letras, não possuímos dados relativos à frequência destas aulas, mas podemos conjecturar que: as meninas das famílias mais urbanas ingressavam em maior número nas escolas, e, por conseguinte sua educação mesmo que voltada para o lar, poderia possibilitar mudanças sociais geradas pelos novos tempos modernos, esta sociedade urbana percebia aos poucos, que a mulher não podia permanecer na mesma situação de ignorância.

Por outro lado nos distritos mais suburbanos ou rurais, geralmente mais pobres e afastados do centro urbano, permanecia a velha idéia de que a educação feminina se resumia às prendas do lar e que a mulher deveria ser preparada para ser uma dona de casa, esposa e mãe, perpetuando assim, a diferenciação econômica entre os gêneros, caso não encontrasse um esposo, teria que trabalhar para garantir o seu sustento. (Saffioti, 1976)

No mesmo Relatório Intendencial do ano de 1914, encontramos ainda informações sobre a situação das aulas estaduais e dos colégios particulares distribuídos no município de Bagé. Em relação ao quadro numérico das aulas estaduais, havia 05 (cinco) aulas públicas e 01 (um) Colégio Elementar, estas aulas possuíam uma matrícula de 614 alunos com uma frequência de 477 alunos. Deste conjunto de aulas, o Colégio Elementar e mais 03 (aulas) eram para ambos os sexos, 01 (uma) para sexo feminino e outra somente para meninos.

Em relação à questão do gênero presente nas matrículas, de um total de 614 alunos, 54% ou 335 eram do sexo feminino, todas estas aulas estavam localizadas entre o 1º, 5º e 7º distritos da cidade de Bagé.

No que tange a educação vinculada à iniciativa privada presente no município de Bagé, o quadro apresentado no Relatório Intendencial do ano de 1914, estava representado da seguinte forma: havia a existência de 15 (quinze) escolas particulares, todas ofereciam ensino primário e apenas 08 (oito) ensino secundário. A matrícula estava dividida em 734 alunos ou 74% no ensino primário e 257 ou 26% dos alunos no ensino secundário, estas escolas em seu conjunto tinham uma frequência de quase 90% do total de 991 alunos matriculados.

Destas 15 (quinze) escolas existentes na cidade, 08 (oito) eram mistas, 04 (quatro) para o sexo feminino e apenas 03 (três) para o sexo masculino. Apesar, da ocorrência de um número maior de escolas mistas e para o sexo feminino, a maior matrícula era de meninos, ou seja, 581 alunos ou 59% eram do sexo masculino.

O primeiro Relatório Intendencial de Martim Tupy Silveira, demonstra que o número total de alunos matriculados na Instrução Pública na cidade de Bagé era de 2107 alunos, sendo que estes estavam divididos em 1850 alunos no ensino primário e 257 alunos no ensino secundário. Outra constatação relevante para nossas análises futuras, e que de todos os alunos matriculados nas escolas municipais, apenas 80 alunos dos 502 alunos matriculados pertenciam à escola da Professora **Julieta Pires Arruda**, única totalmente tutelada pelo município.

Os Relatórios Intendenciais publicados no jornal O Dever entre os anos de 1915 a 1918, trazem pouquíssimas ou quase nenhuma informação sobre a Instrução Pública existente no município de Bagé. Por outro lado, estes mesmos relatórios são fontes riquíssimas para compreender como se desenhava administrativamente o governo de Martim Tupy Silveira.

Neste sentido, foi possível constatar que principalmente após o estabelecimento do **Decreto nº 2265 de 10 de março de 1917** que previa a assinatura de um convênio entre governo do Estado e a Intendência de Bagé para a realização do fornecimento e melhoramento dos serviços de água, esgoto e energia elétrica, a principal preocupação da gestão intendencial foi equiparar com serviços de infra-estrutura o município de Bagé, isto é, organizar o sistema de água e esgoto, de abertura e preservação de estradas, de higiene, de assistência e saúde pública, como também de segurança pública com a manutenção de verbas para a Guarda Municipal da cidade.

Estas mesmas ações e procedimentos administrativos eram uma tônica nas principais cidades do Estado, governadas por republicanos que buscavam a ordem da sociedade e o progresso rumo à modernização.

Contudo, a ausência de informações relativas à Instrução Pública Municipal nos Relatórios Intendenciais expedidos por Martim Tupy Silveira em sua gestão, podem ser complementados pelos dados encontrados nos Relatórios do Orçamento Municipal, no que se refere às receitas e despesas realizadas com a educação tutelada somente pela ação municipal:

Quadro 02 – Receita¹¹ Ordinária e Despesa Ordinária do Município com Educação

Ano	Receita Total	Despesa Orçada	Despesa Municipal	Aplicação
1917	8:400\$000	12:000\$000	3:600\$000	Professores Móveis e Utensílios
1918	8:400\$000	12:000\$000	3:600\$000	
1919	8:400\$000	10:600\$000	2:200\$000	
1920	8:400\$000	10:600\$000	2:200\$000	
1921	8:400\$000	11:800\$000	3:400\$000	

Fonte: Adaptado dos Relatórios do Orçamento
Acervo: Arquivo Público Municipal de Bagé

Em relação à questão da Receita Ordinária do município, é necessário relembrar que após o ano de 1914 ocorreu a subvenção escolar ao município de Bagé, como retrata o Quadro 04, referente ao ano de 1914, mas estas subvenções escolares, somente aparecem pelo nome de **Subvenção às Escolas**, nos Relatórios do Orçamento Municipal a partir do ano de 1917. Sobre as especificidades dos aspectos da subvenção escolar ocorrida na Primeira República, Corsetti (1998, p. 179-180), traz a seguinte afirmação:

O governo gaúcho, portanto, passou a diversificar sua estratégia em relação aos mecanismos utilizados para a expansão do ensino, incluindo as subvenções escolares com instrumento de sua política educacional, passando a envolver não apenas as escolas particulares como, também, os próprios municípios. [...] Colocando, a nível das falas, a expansão das subvenções como derivada da necessidade de impulsionar o ensino público [...], o governo ampliou o número de subvenções aos municípios que, em 1914, chegaram a 963, e, em 1916, a 1065. [...] a evolução da política relativa à concessão de subvenções escolares foi marcada por um crescimento daquelas concedidas aos municípios.

Percebe-se que as subvenções estaduais eram usadas para o pagamento de professores, para a compra de móveis e utensílios escolares, e que estas sempre se mantiveram em 8:400\$000 (oito mil e quatrocentos contos de réis) até o final da década de 1920.

Por outro lado, os mesmos Relatórios revelam que às despesas municipais em relação aos investimentos educacionais, isto é, às Escolas Municipais, perfizeram uma média de 3:000\$000 (três mil contos de réis) no mesmo período. Portanto, podemos afirmar que a

¹¹ Em tempo, salientamos que os valores referentes à coluna da **Receita Ordinária** se referem ao repasse financeiro do Estado para as escolas municipais subvencionadas, sendo que todos os valores descritos na tabela estão na moeda da época, isto é, em contos de réis.

administração do município de Bagé despendia com a educação pública municipal menos do que recebia do governo estadual.

Neste sentido, a leitura do Relatório Intendencial apresentado em 20 de setembro de 1922, por Martim Tupy Silveira Martins ao Conselho Municipal confirma nossa hipótese levantada anteriormente da pouca ação do poder público municipal nas duas primeiras décadas do século XX, em relação à educação pública municipal. As primeiras mudanças em relação aos investimentos educacionais patrocinados pela ação do município ocorrem com uma maior frequência após a passagem dos anos de 1920. O quadro abaixo sobre o panorama da Instrução Pública e Particular no ano de 1922 nos auxilia a compreender estas mudanças:

Quadro 03 - Instrução Pública e Particular no município de Bagé

Fonte:

Aulas	Tipo	CURSO PRIMARIO				Professores		CURSO SECUNDARIO			
		Matrícula			Freq.			Matrícula			Freq.
		H.	M.	T.		H.	M.	T.			
02	Estaduais	227	211	438	317	01	09	--	--	--	--
20	Municipais	313	224	537	447	10	10	--	--	--	--
03	Subvencionadas pelo município	141	--	141	118	3	--	--	--	--	--
27	Particulares	762	483	1245	1098	9	18	--	--	--	--
01	Gymnasio Auxiliadora	200	--	200	176	14	--	100	--	100	92
01	Espírito Santo	--	116	116	106	--	14	--	86	86	80
01	Perseverança	--	--	--	--	--	01	15	21	36	33
01	Aplicação	43	97	140	140	--	03	05	14	19	19
		1686	1131	2817	2402	37	55	120	121	241	224

Quadro organizado pelo autor a partir do Relatório Intendencial do ano de 1922 (p.68)
Acervo: Museu Dom Diogo de Souza

Os dados representados acima, nos auxiliam a realizar algumas análises sobre a instrução pública e particular presente no município de Bagé. Porém, se compararmos primeiramente estes dados aos analisados no ano de 1914, pode-se estabelecer o seguinte cenário:

- No ano de 1914, havia 05 (cinco) aulas estaduais e 01 Colégio Elementar, porém, com o processo de aumento das subvenções escolares ao município de Bagé, o número de aulas públicas estaduais no ano de 1922, teve um decréscimo de 80% em relação aos dados encontrados em 1914;

- No tocante a ação da iniciativa privada, o número de escolas apresentadas no relatório intendencial de 1922, demonstra que ocorreu um aumento significativo na expansão de instituições escolares particulares, isto significa afirmar, que ao compararmos os dados do ano de 1914, a iniciativa privada dobrou o número de escolas/ aulas no ano de 1922 na cidade de Bagé;

- Por outro lado, em relação à ação do governo municipal pode-se afirmar que ocorreu um aumento no número de escolas, de 01 (uma) em 1914 para 06 (seis) escolas em 1922, além de o município subvencionar 03 (três) escolas particulares;

Em relação aos dados presentes no Relatório Intendencial do ano de 1922, faz-se as seguintes observações:

- Que todas as escolas subvencionadas¹² pelo município eram para meninos e atendiam somente o ensino de primeiras letras e eram regidas por docentes do sexo masculino;

- Que 2817 alunos ou 92% do total estavam matriculados no ensino primário, e que destes 59% ou 1686 alunos eram do sexo masculino;

- Que no ensino secundário havia 04 (quatro) escolas, sendo 02 (duas) mistas, 01 (uma) para exclusivamente para a educação feminina e outra dedicada somente para a educação dos meninos. E que quase não havia diferença no número de matrículas entre meninos e meninas nestas escolas;

- Que as matrículas nas escolas que atendiam o ensino primário estavam divididas percentualmente em 65% de alunos nas escolas particulares, 19% nas escolas municipais e por fim 16% nas escolas estaduais;

- Que dos 92 professores do quadro da Instrução Pública e Particular no município de Bagé, 55 docentes ou 60% do total eram mulheres;

¹² As escolas particulares subvencionadas pela Intendência Municipal pertenciam a 02 (duas) escolas da ordem dos Salesianos e ao Colégio São Sebastião, dirigido pelo monsenhor Constabile Hyppolito, estas escolas eram destinadas ao atendimento de meninos órfãos ou pobres da cidade de Bagé. Relatório Intendencial de 1924. (O Dever de 30 de setembro de 1924, p. 01).

Sobre o processo de feminilização do magistério ocorrido na Primeira República no Estado do Rio Grande do Sul, a leitura dos trabalhos de Tambara (1998, 1999) e Werle (1996, 2005) podem nos ajudar na compreensão deste movimento que modificou a escola primária no Estado. Neste sentido, a profissão docente foi, para muitas mulheres, uma possibilidade de romper barreiras de preconceito e de desigualdade social e econômica e significou um caminho para a profissionalização feminina. Estes termos são expostos por Tambara (1999, p. 02-04)

Em princípio, este diploma fazia com que as professoras conseguissem desde logo a efetividade do cargo, enquanto que os professores que em sua grande maioria não detinham este título apenas trabalhavam no magistério em nível precário. ***Este é outro aspecto que sem dúvida contribuiu para a feminilização do magistério das séries iniciais. Isto é, socialmente se permitiu a mulher a ocupação de um turno de trabalho enquanto que nos outros era continuava a desempenhar normalmente os outros papéis sociais que tradicionalmente lhe eram atribuídos.*** Neste sentido, de forma alguma as tradicionais funções femininas vinculadas ao status de mãe, esposa e filha ficavam comprometidas, ao contrário, a ocupação de eventuais espaços públicos como o da docência vieram corroborar as mesmas, ao mesmo tempo que permitia uma espécie de oxigenação nas atividades femininas por uma ampliação de seu lócus de atuação significando em outras palavras uma espécie de domesticação do espaço público. (grifos nossos)

Estas assertivas expostas por Tambara do papel ocupado pela mulher no magistério estadual podem ser observadas na transcrição do Relatório Intendencial de 1924, apresentado por Martim Tupy Silveira sobre as escolas dirigidas por professoras em Bagé:

Dirigido pela provecta educacionista, exma. Sra. D. Universina de Araújo Nunes, auxiliada por um distinto nucleo de professoras diplomadas, funciona na cidade, com a elevada frequencia de 477 alumnos o “Collegio Elementar 15 de novembro”, instituto modelar mantido pelo benemerito governo do Estado. [...]. Merecem tambem especial menção: - O collegio “Espírito Santo”, dirigido pelas irmãs franciscanas, com a matricula de 210 meninas e com o corpo docente de 12 professoras; - O collegio “Perseverança”, dirigido pela estimada preceptora exma. D. Melanie Granier, auxiliada por quatro professoras, tem uma matricula de 110 alumnos de ambos os sexos. A estes tres últimos estabelecimentos que teem internato, bem como aos demais, resta a municipalidade incondicional apoio moral. (grifos nossos) (O Dever, 30 de setembro de 1924, p.01)

Não temos como pretensão esgotar as múltiplas leituras que ainda possam ser feitas sobre este panorama educacional, como também sobre as mudanças educacionais pretendidas pela Intendência Municipal de Bagé, a partir da década de 1920. Nossa

intenção é esboçar algumas considerações que possam contribuir para a compreensão destas mudanças ocorridas na estruturação do sistema educacional na cidade, isto é, como se organizou, a Instrução Primária Pública municipal no período da administração Intendencial de Martim Tupy Silveira.

Na tentativa de compor um maior escopo empírico destas características educacionais, lançamos mão de alguns dados encontrados nos Relatórios do Orçamento municipal da cidade de Bagé, entre os anos de 1921 a 1925, organizados no quadro abaixo:

Quadro 04 – Despesas Ordinárias do Município com outras ordens em porcentagem

	Ano 1921	Ano 1922	Ano 1923	Ano 1924	Ano 1925
Orçamento Total Anual	867:840\$000	1.183.640,000	1.201.640,000	1.201.640,000	1.240.800,000
Administração Pública	63,20%	69,13%	68,85%	68,85%	69,54%
Segurança Pública	17,93%	16,25%	16,01%	17,67%	18,13%
Iluminação e Higiene Pública	12,68%	9,29%	9,90%	8,24%	7,58%
Despesas Diversas	3,34%	2,45%	2,41%	2,41%	2,82%
Auxílios Municipais	1,50%	1,10%	1,08%	1,08%	0,24%
Educação Municipal	1,36%	1,77%	1,75%	1,75%	1,69%

Fonte: Quadro¹³ organizado pelo autor a partir dos Relatórios do Orçamento

A partir do **Quadro 04**, outras análises podem ser feitas, entre as quais, destacam-se: que a primeira faixa orçamentária do município estava ligada com as despesas da **Administração Pública** e que também havia uma grande preocupação municipal com a **Segurança Municipal**, visto que a Intendência Municipal empreendia volumosos gastos com a manutenção da Guarda Municipal e dos Postos policiais na cidade. Este fato nos permite afirmar, que no município de Bagé, berço do Partido Federalista, havia uma preocupação constante da Intendência Municipal em manter a ordem social.

¹³ Na elaboração do **Quadro 04**, optamos por organizar as despesas do município de Bagé em categorias de gastos. Nos relatórios orçamentários da Intendência Municipal encontramos em torno de 20 referências das despesas municipais. Para uma melhor análise, estas foram organizadas em 06 categorias, na possibilidade de estabelecer um quadro comparativo com as despesas realizadas com a **Educação Municipal**. Sendo assim, na **Categoria 01**, encontram-se as despesas relativas à **Administração Municipal**, tais como: Pagamento de Funcionários, Assistência Pública, Mercado, Melhoramentos Municipais, Matadouro Público, Eleições, Festas Nacionais, Hidráulica, Pensões, Almoxarifado, Estatística, Juros e Amortização de despesas; Na **Categoria 02**, encontram-se: despesas relativas à **Segurança Pública**, como o pagamento da Guarda Municipal, Manutenção dos Postos Policiais e Cadeia Civil; Na **Categoria 03**, encontram-se as despesas relativas à **Iluminação e Higiene Pública**, neste item enquadram-se também: Manutenção dos Jardins Públicos e Seção de Asseio Público. Na **Categoria 04**, os gastos são relativos a **Despesas Diversas** do município; E por fim, na **Categoria 05**, encontram-se as despesas relativas aos **Auxílios Municipais**, tais como para a Exposição Rural do Município e a Estação Zootécnica.

A preocupação com a Instrução Pública Municipal, bem como o aumento dos investimentos financeiros aplicados com a Educação Pública Municipal serão sentidos com maior ênfase, somente após a segunda metade da década de 1920. Contudo, cabe salientar que a década de 1920, na área da educação no Brasil, foi um período de grandes iniciativas. Foi à década das reformas educacionais. Não havia um sistema organizado de educação pública, abria-se assim um grande espaço para propostas em prol da educação.

Um dos movimentos mais importantes da época ficou conhecido com o nome de Escola Nova¹⁴. Entre os princípios defendidos por estes educadores estavam à defesa de uma escola pública, universal e gratuita que se tornarão suas grandes bandeiras. A educação deveria ser proporcionada a todos, e todos deveriam receber o mesmo tipo de educação.

Pretendia-se com o movimento criar uma igualdade de oportunidades. A função da educação era formar um cidadão livre e consciente que pudesse incorporar-se ao grande Estado Nacional em que o Brasil estava se transformando.

Referências

- BAKOS, Margaret M. _____. **Marcas do positivismo no governo municipal de Porto Alegre**. Revista Estudos Avançados. [online]. 1998, vol.12, nº 33, pp. 213-226.
- CORSETTI, Berenice. _____. **Controle e Ufanismo. A Escola Pública no Rio Grande do Sul (1890-1930)**. Santa Maria: UFSM, 1998. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, 1998.
- _____. **Imaginário social e política educacional no Rio Grande do Sul/Brasil (1889/1930)**. In: *Cultura Escolar Migrações e Cidadania*. Atas do VII Congresso Luso-brasileiro de História da Educação. Junho 2008, Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (Universidade do Porto).
- GUTFREIND, Ieda. **Historiografia sul-rio-grandense e o positivismo comtiano**. 1998, p. 50. In: GRAEBIN, Cleusa M.; LEAL, Elisabete (org.). *Revisitando o positivismo*. 1ª ed. Canoas: Editora La Salle, 1998, p. 47-58.
- NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. – 2. ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- REIS, Jorge. **Apontamentos Históricos e Estatísticos de Bagé**. Bagé: Typografia do “jornal do Povo”, 1911.
- SAFFIOTI, H. I. B. **A Mulher na sociedade de classes: mito e realidade**. Petrópolis: Vozes, 1976.
- SAVIANI, Dermeval. _____. **Educação brasileira: estrutura e sistema**. – 5ª Ed. São Paulo: Editora Saraiva, 1983.
- _____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1986.
- _____. **História das Idéias Pedagógicas no Brasil**. 2 ed. rev. e ampl. . Campinas: SP: Autores Associados, 2008. (Coleção memória da educação).

¹⁴ Além disso, no que se refere à educação na década de 1920, foram realizadas diversas reformas de abrangência estadual inspiradas no Escolanovismo, tais como, a de Lourenço Filho, no Ceará, em 1923, a de Anísio Teixeira, na Bahia, em 1925, a de Francisco Campos e Mario Casassanta, em Minas Gerais, em 1927, a de Fernando de Azevedo, no Distrito Federal, em 1928 e a de Carneiro Leão, em Pernambuco, em 1928. Sobre as implicações do movimento da Escola Nova, consultar: **XAVIER (2004)** e **VIDAL (2008)**.

_____. **Sistema de Educação: Subsídios para a Conferência Nacional de Educação**. 2010. Disponível em: http://portais.seed.se.gov.br/sistemas/portal/arquivos/p14-499_conae_dermevalsaviani.pdf. Acessado em 06/06/2013.

TABORDA, Attila. **Bajé na História**. Bajé: Tipografia Cetuba, 1966.

TAMBARA, Elomar A. C. **A Educação no Rio Grande do Sul sob o Castilhismo**. Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós Graduação em Educação, 1991. Tese de Doutorado.

_____. **Profissionalização, Escola Normal e Feminilização: Magistério Sul-Rio-Grandense de Instrução Pública no Século XIX**. História da Educação. Pelotas: ASPHE/FaE/UFPEl, nº 03. pp 35-58, abril, 1998.

VIDAL, Diana (org.). **Educação e Reforma: O Rio de Janeiro nos anos 1920-1930**. Belo Horizonte, MG: Argvmentvm; São Paulo: CNPq: USP, Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em História da Educação, 2008.

XAVIER, Maria do Carmo (org.). **Manifesto dos Pioneiros da Educação: Um legado educacional em debate**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

ERA UMA VEZ: AS ESCRITAS INFANTIS NOS CADERNOS DE REDAÇÃO DO ENSINO PRIMÁRIO DO COLÉGIO FARROUPILHA/RS (1949/1965)¹⁵

Alice Rigoni Jacques
Doutoranda do Curso de Educação/ PUCRS
alice_rigoni@hotmail.com

Resumo

O presente estudo analisa doze cadernos escolares de redação no período de 1949 a 1965, do Ensino Primário do Colégio Farroupilha de Porto Alegre/RS. A pesquisa detém-se no exame da materialidade desse acervo documental, a tipologia do documento (formato, tamanho, dimensões, capa, etiqueta), assim como, analisa as práticas de escritas escolares infantis, a partir da ortografia, caligrafia, e de outros artefatos presentes. Examina o que escrevem e como se apresentam as marcas de correção nos cadernos, revelando as práticas de ensino e de aprendizagem da instituição. Portanto, os cadernos de redações destacam a importância que este trabalho tinha no currículo escolar e que a prática de realizá-las iniciava no 2º ano e se estendia a todas as séries seguintes, com muita ênfase na caligrafia e ortografia que em algumas vezes vinha acompanhada de desenhos ou fotografias coladas.

Palavras-chave: cadernos escolares, escritas infantis, redações.

Introdução

Era uma vez, cinco alunos, doze cadernos e cento e vinte redações escritas em cadernos escolares do ensino primário do Colégio Farroupilha de Porto Alegre/RS, no período de 1949 a 1965.

Escrever as primeiras letras na primeira folha de um caderno novo é sentir por trás dela, o firme volume das outras. Todas estão vazias, limpas, intocadas, expectantes e curiosas. Manejar com caneta tinteiro aquelas folhas em branco, era um momento simbólico, era o caderno esperando para conhecer o seu autor. E o aluno, recém-chegado das férias, fazia um juramento silencioso diante da primeira página: *este ano, vou caprichar, vou fazer deste caderno o mais bonito, o mais completo. Ele será ordenado e limpo, e minha letra será clara, caprichada e bonita.* Essas eram promessas e os desejos dos alunos a cada início de ano e a cada caderno novo. Nesse sentido pode-se dizer que a escrita das palavras ou de um texto no caderno escolar era algo medieval, e o aluno, um ser rumo à perfeição.

¹⁵Este estudo é parte integrante do Projeto de Pesquisa “Do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha: Entre memórias e histórias (1858- 2008)” coordenado pela Profª. Dra. Maria Helena Camara Bastos (CNPq/ FAPERGS/ PUCRS 2011- 2015).

Era assim que os alunos começavam o ano escolar admirando suas primeiras letras e escritas, fazendo dezenas de promessas de que todas escritas seriam como a primeira página do caderno.

Início este estudo, trazendo para o leitor a análise de doze cadernos de redação dos alunos da 2ª, 3ª, 4ª e 5ª série do Ensino Primário do Colégio Farroupilha¹⁶ de Porto Alegre/RS, nos anos de 1949 a 1965.

E por conceber que estes documentos esquecidos em gavetas, armários ou jogados em algum canto qualquer, diferentemente dos livros, das cartilhas, das enciclopédias, dos cadernos de chamada, dos relatórios que são cuidadosamente guardados e que atravessam gerações, as produções escolares escritas, têm sido, proporcionalmente, um dos objetos menos estudados, pois são menos preservados pelas instituições escolares e menos guardados pelas famílias.

Os cadernos de redação são mais um suporte da escrita escolar e um importante observatório do conteúdo ensinado e registrado que privilegia uma história das práticas escolares. Também disponibiliza ao pesquisador, o re(conhecimento) de um sistema de regras culturalmente construídas e encarnadas nas concepções pedagógicas.

Estes artefatos da escrita pertencem ao trabalho escolar, obedecem ao ritmo do calendário e do relógio¹⁷, como demonstram cadernos de planos de aulas e de cursos, prevendo objetivos, metodologia, recursos e avaliação. É através dos cadernos que temos permissão de compreender o ingresso da criança na cultura escrita, nas práticas educativas, no uso do tempo escolar, no currículo ensinado onde muitas vezes se apresenta diferente do prescrito.

A partir da análise destes cadernos, procurar-se-á evidenciar aspectos da rotina escolar (a materialidade do acervo documental, a ortografia, caligrafia e marcas de correção reveladoras das práticas de ensino e de aprendizagem), a tipologia do documento: formato, tamanho, dimensões, capa, etiqueta, etc.; como também nos desenhos¹⁸ e fotografias presentes. Outro aspecto da análise é saber qual o critério para a escolha dos títulos da redação. Seria em função das datas comemoradas no calendário escolar? Seriam também títulos que os alunos escolhiam para escrever?

¹⁶O Colégio Farroupilha foi fundado por imigrantes alemães no ano de 1886 e é mantido pela Associação Beneficente e Educacional de 1858. Sobre, ver BASTOS, JACQUES & ALMEIDA (2013).

¹⁷Sobre o ritmo do calendário e do relógio escolar, ver MIGNOT (2003, p. 7).

¹⁸ Sobre o desenho, Amaral Fontoura (1959, p. 236-243) apresenta tríplice objetivo: cultural, prático e objetivo.

Analisar os cadernos de redação significa buscar respostas para entender a cultura escolar da instituição no período estudado, compreender as práticas educativas das professoras e mergulhar na história dos saberes pedagógicos através do acervo documental em estudo que despertam para as relações entre memória e escrita, escrita e redes de sociabilidade, escrita e poder, escrita e cotidiano, escola e cultura escrita ou escrita e arquivamento¹⁹.

Os cadernos de redação – Uma reflexão do passado

O Historiador

Veio para ressuscitar o tempo
(...)

Veio para contar
o que não faz jus a ser glorificado
e se deposita, grânulo,
no poço vazio da memória.
É importuno,
sabe-se importuno e insiste,
rancoroso, fiel.

Carlos Drumond de Andrade
A Paixão Medida (1980)

Assim como o poema de Carlos Drumond de Andrade onde destaca que o historiador veio ressuscitar o tempo, as lembranças, o presente estudo vem retomar que a leitura e a escrita constituíram o meio e os instrumentos de uma memória e de uma etnologia que envolveu indivíduos, os grupos, as organizações. Assim, a educação cumpriu funções de prevenção, projeção, especialização, normalização. A história e muito particularmente a História da Educação tenderam, por fim, para o discurso da normalidade, da tradição, norma, convenções e praxeologias (MAGALHÃES, 2010, p.15-18).

Os cadernos de redação e as práticas desenvolvidas para este fim vêm afirmar o pensamento deste autor, onde as teorias educativas e princípios norteadores: pedagogias, didáticas, processos e projetos educativos trazem na sua amplitude e singularidade a escrita da cultura escolar.

¹⁹Integrado à vida da escola, o arquivo pode fornecer-lhe elementos para a reflexão sobre o passado da instituição, das pessoas que a frequentaram ou frequentam, das práticas que nela se produziram e, mesmo, sobre as relações que estabeleceu e estabelece com seu entorno (a cidade e a região na qual se insere) (VIDAL, 2005, p.24).

Os autores dos cadernos

Os cadernos de redação pertenciam aos alunos Carlos Gunnar Hagelberg, Erico Wickert, Gladis Renate Wiener, Luiz Carlos Petry e Luiz Felipe Persson. Estes cadernos foram doados ao acervo do Memorial Do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha²⁰ a partir do ano da sua fundação.

Quadro 1. Cadernos de redação dos alunos do ensino primário (1949-1965).

Alunos	Quantidade de Cadernos	Ano Escolar	Série
Carlos Gunnar Hagelberg	1	1962	2ª série
Erico Wickert	2	1949 e 1950	2ª e 3ª série
Gladis Renate Wiener	4	1955, 1956 e 1957	3ª, 4ª e 5ª série
Luiz Carlos Petry	4	1953 e 1954	3ª, 4ª e 5ª série
Luiz Felipe Person	1	1965	3ª série
Total	12	-	-

Fonte: Acervo do Memorial.

Ao mexer nas gavetas e armários do Memorial, me deparei com a fotografia de três autores dos cadernos, quando alunos da 1ª série do Ensino Primário.

As fotografias nos impressionam, nos comovem, nos incomodam, enfim imprimem em nosso espírito sentimentos diferentes. Também faz parte da nossa prática de vida fotografar nossos filhos, nossos momentos importantes e os não tão significativos (MAUAD, 2005, p.136)

Na figura 1, a fotografia do aluno Carlos Gunnar foi realizada em frente à casa de seus pais, onde vive até hoje. A residência era uma das poucas casas existentes na Chácara Três Figueiras na década de 1960, e fica localizada a poucas quadras do Colégio Farroupilha²¹.

²⁰O Memorial foi fundado em 2002. É um espaço de memória e possui um importante acervo sobre a história da instituição. Nele encontramos um vasto campo para pesquisa. Alunos da graduação e pós-graduação procuram o acervo com muita frequência para explorar o acervo existente. Sobre, ver BASTOS & JACQUES (2014); JACQUES & ALMEIDA (2014).

²¹No ano de 1962, o Colégio Farroupilha é transferido das imediações do centro da cidade e passa a funcionar na chácara Três Figueiras. Sobre, ver BASTOS, JACQUES & ALMEIDA (2014).

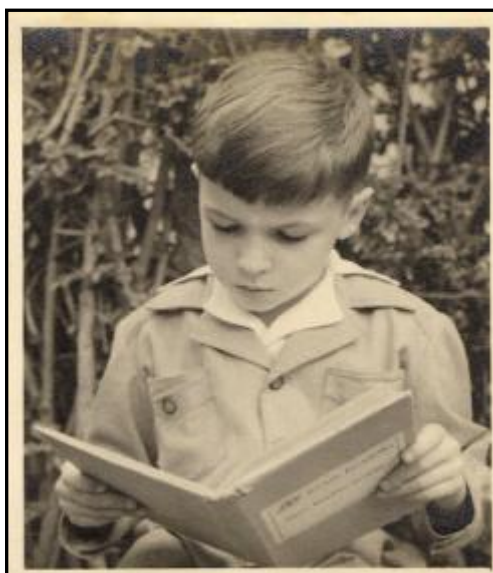
Figura 1. Aluno Carlos Gunnar Hagelberg.



Fonte: Acervo pessoal de Carlos Gunnar Hagelberg s/d.

Na figura 2, Erico se apresenta com o caderno da escola como também vestindo o uniforme escolar daquela época: jaqueta e bermuda na cor caqui.

Figura2. Aluno Erico Wickert.



Fonte: Álbum de cartinhas da 1ª série (1948).

A figura 3, remete à aluna Gladis Renate Wiener que aparece de uniforme feminino: saia plissada azul marinho, casaco estilo social de cor verde petróleo, camisa social com gola

de cor branca, meias brancas e sapato colegial preto²². Na mão traz a representação de um artefato escolar: a maleta contendo cadernos, livros, estojo com lápis e canetas.

Figura 3. Aluna Gladis Renate Wiener



Fonte: Álbum das cartinhas escritas à Diretora Vilma Funck (1953).

Na figura 4, o aluno Luiz Carlos Petry também aparece uniformizado. Estas fotografias, demonstram um rito da família e da escola, uma cumplicidade com aquilo que pode se tornar um tema interessante e digno de se fotografar.

Figura4. Aluno Luiz Carlos Petry.



Fonte: Álbum de cartinhas da 1ª série (1951).

Na figura 5, o aluno Luiz Felipe Persson aparece num cenário tipicamente escolar usando uniforme, cocar na cabeça representando as datas comemorativas que a escola

²²Sobre os uniformes escolares, ver SCHOLL & JACQUES (2013).

realizava e o próprio globo mundial, como um símbolo do conhecimento. Na fotografia além dos artefatos já identificarem o contexto escolar, o olhar do aluno também expressa sentimentos que vai além do simples fotografar.

Figura 5. Aluno Luiz Felipe Persson.



Fonte: Álbum de cartinhas da 1ª série (1963).

Fazer da fotografia um objeto empírico da História da Educação é ir além da simples compreensão do ato de fotografar e das técnicas de revelação. Na ocasião da captura, ocorre um jogo, que pode apresentar o “eu” indivíduo no momento histórico, social e cultural e das práticas cotidianas em que o mesmo está interagindo. Portanto, é necessário, ao analisar a fotografia, despi-la da sua primeira impressão. Mas isto, já é um tema para outros estudos futuros.

Os cadernos de redação e seus autores

O caderno não é mero suporte físico, pelo contrário é um dispositivo que gera efeitos da sala de aula, através da interação dos alunos e professores na realização da tarefa escolar; além de um instrumento fortemente normatizado e ritualizado que contempla em sua estrutura, o conhecimento do aluno e sua avaliação (PORTO; PERES, 2009, p. 2).

Os cadernos têm uma história de produção, circulação e usos. Assim, há toda uma tipologia de cadernos escolares, desde o formato, dimensões, disposições dos espaços

gráficos, capa, etiqueta de identificação, número de páginas, frisos²³, os diferentes tipos de linhas e quadriculados, margens de várias espessuras, que tem a ver com as orientações ideológicas da teoria pedagógica (JACQUES, 2011, p. 54).

Os doze cadernos de redação analisados, apresentam tamanho pequeno medindo 16 x23cm. Ambos possuem 13 folhas e são de brochura²⁴, grampeados no meio. Apresentam capas na cor azul cinzenta, o que na época representava uma marca da escola e uma etiqueta branca de identificação feita na tipografia Mercantil. Esta etiqueta apresenta o logotipo da escola impressa: uma peninha desenhada com o CF (Colégio Farroupilha) ou GF (Ginásio Farroupilha²⁵) na cor azul marinho. Nela aparece o nome do aluno, a série em curso e a disciplina *Redação*.

O caderno de Carlos Gunnar Hagelberg da 2ª série A, contém 11 redações escritas em caderno de linhas de caligrafia. Quatro delas estão escritas com lápis e seis com caneta tinteiro.

Quadro 3. Caderno de redação de Carlos Gunnar Hagelberg.

Título	Desenho	Data
O coelhinho da Páscoa	Coelho e ovos	19/03/1962
O teatrinho caçula	-	14/04/1962
O dia da Páscoa	-	25/04/1962
Por onde andamos?	Figueira	14/04/1962
A nossa aula	Sala de aula	07/04/1962
O relógio	Relógio	30/05/1962
Dia do papai	-	11/08/1962
A caneta	Caneta tinteiro	07/08/1962
A operação	-	25/10/1962
O dia da criança	-	12/10/1962
A abelha	Árvore e enxame de abelhas	1º/12/1962

Fonte: Caderno Escolar de Carlos Gunnar Hagelberg da 2ª série A (1962).

²³ Frisos são ornamentos, diagramas decorativos, faixas simples com elementos retilíneos realizados no término das atividades escolares. Surgiram na década de 1930, como conteúdo específico de desenho.

²⁴ Brochura: folhetos, cadernos, livros de pequenas dimensões, revestido com capa de papel ou cartolina colada ou grampeada na lombada.

²⁵ Desde a sua fundação (1886), o colégio apresentou várias denominações para o educandário: (1886) Knabenschule des Deutschen Hilfsvereins; (1904) Mädchenschule des Deutschen Hilfsvereins; (1929) Deutsche Hilfsvereinsschule; (1934) Hindenburgschule; (1936) Ginásio Teuto-Farroupilha; (1942) Ginásio Farroupilha e (1950) Colégio Farroupilha (HOFMEISTER, 1986).

A segunda redação realizada com caneta tinteiro é do dia 25/10/1962, e Gunnar escreve assim:

A operação

O meu pai teve uma dor. Nós não sabiam o que era. Meu pai disse que queria ser operado então minha tia disse que está bem. Meu pai sempre quer saber tudo. Ele queria saber quantos pontos que ele vai levar, e as coisas que a gente precisa nas operações. Primeiro o meu pai tinha rido porque ele não tinha medo. Mas agora tem medo da tesoura, facas e tudo que tem. Em fevereiro fui na minha tia que veio de Erechim. Ela dizia para o meu pai: o senhor não quer também que ele seja hoperado do apendicite. Meu pais disse que sim. Cheguei a Erechim de noite escura. Então minha tia disse, amanhã vamos operar. Fui para casa às 4 horas da noite. Minha mãe nem sabia que eu fui oepardo que eu havia sido operado.

Fonte:Caderno de Redação de Carlos Gunnar Hagelberg, (1962).

Outra redação com data de 14/04/1962 é realizada a partir de perguntas. Ao fazer uso desta metodologia pode-se pensar que a professora auxilia na construção da história, das etapas necessárias para compor a redação, como também, interage com o conteúdo trabalhado. A redação trata de um passeio às figueiras localizadas no pátio da escola.

Por onde andamos?

Nós fizemos um passeio ao redor de Três Figueiras.

Como saímos?

Nós saímos bem.

O que vimos?

Árvores com flores, e um ônibus.

Como é o nome da árvore cheia de flores?

Paineira.

Que cor é a flor?

As flores eram cor- de- rosa.

Como é o nome de cada parte da flor?

Haste, cálice, pistilo, pétalas.

Depois de caírem as pétalas a flor se torna o que?

Torna-se num fruto.

Este fruto se come?

Não se come.

O que se faz dele?

Se usa como enchimento de almofada e seda vegetal.

Que outras plantas conhece?

Jacarandá, eucalipto, rosa.

Gostaste do passeio por que?

Gostei porque podemos dar um passeio em volta das Três Figueiras com alegria.

Fonte:Caderno de Redação de Carlos Gunnar Hagelberg, (1962).

No final da redação Carlos Gunnar desenhou a figueira e os colegas ao redor dela. Também a professora registrou vários certos identificados com a letra C, escrita com caneta vermelha e ao final do texto assinou sua rubrica *MCD* (Maria Carmem Delgado).

Figura 9. Desenho da figueira.



Fonte: Caderno de redação de Carlos Gunnar Hagelberg (1962).

Nos cadernos de Erico, por exemplo, estão presentes as seguintes redações:

Quadro 2. Cadernos de Redação de Erico Wickert (1949 e 1950).

Título	Desenho	Data
O dia da mãe	Vaso de flores	24/05/1949
Os meus brinquedos prediletos	Carrinho	11/06/1949
Um grande susto	Janela com bruxa	28/06/1949
Nas férias	Índios e mata	05/08/1949
O meu aniversário	Caminhão	18/10/1949
Querido amigo Paulo	-	22/10/1949
Uma tarde	Ônibus e avião	-
As férias	Campo e árvores	02/05/1950
Doença em casa	Quarto, cama e remédios	15/05/1950
A chuva	Edifícios, casas e rua	21/06/1950
Férias de julho	Fotografias de um Meccano	08/08/1950
Ao meio-dia	Relógio, carro e colégio	15/09/1950
Um concerto	Instrumentos musicais	-

Fonte: Caderno Escolar de Erico Winfried Wickert da 2ª A e 3ª série B do Ensino Primário.

Nos dois cadernos analisados vamos encontrar 13 redações. Deste número, me detenho na análise de três redações, onde o aluno descreve sobre o seu brinquedo predileto. Nesta produção, Erico conta que seu brinquedo preferido é um Meccano²⁶ e que ao manipulá-lo, cria vários brinquedos.

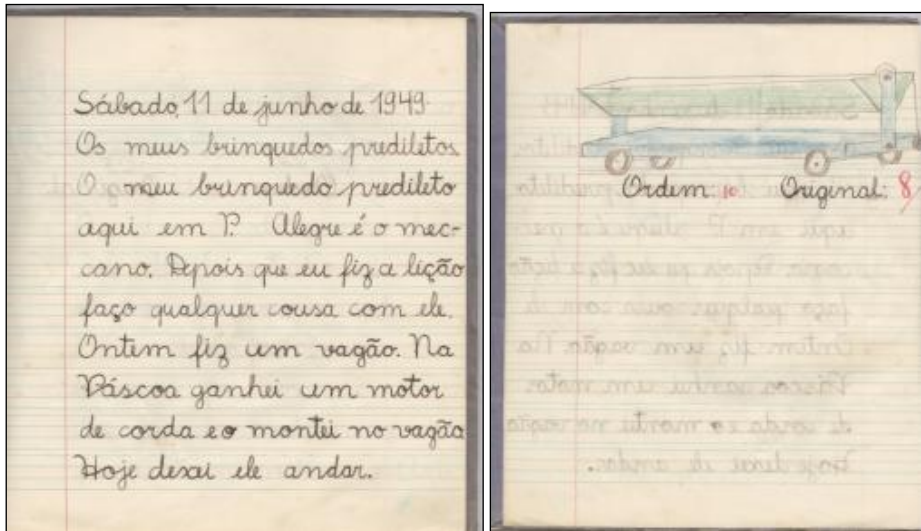
²⁶Meccano é um sistema de construção do modelo que inclui tiras re-utilizáveis de metal, placas, vigas ângulo, rodas, eixos e engrenagens, com porcas e parafusos que ligam as peças. Com ele pode-se construir brinquedos e dispositivos mecânicos.

Os meus brinquedos prediletos

O meu brinquedo predileto aqui em Porto Alegre é o meccano. Depois que eu fiz a lição faço qualquer coisa com ele. Ontem fiz um vagão. Na Páscoa ganhei um motor de corda e o montei no vagão. Hoje deixei ele andar.

Fonte: Caderno de Redação de Erico Wickert, (1949).

Figuras 4 e 5. Caderno de redação da 2ª série A.



Fonte: Caderno de Redação do aluno Erico Wickert (1949).

No dia 18/10/1949, Erico volta a escrever sobre seu brinquedo predileto, na redação “O meu aniversário”. Na história ele narra que ficou desapontado ao chegar em casa depois do colégio, e ver que não havia nada, mas quando entrou no quarto ficou muito alegre, pois ali tinha uma caixa muito grande e dentro havia um Meccano nº6. Ele ficou muito feliz e festejou seu aniversário. Nas duas redações, Erico ilustra com um desenho representando no Meccano, um vagão com motor de corda e na outra redação, ele representa a caixa grande contendo o presente e o caminhão que montou. A redação produz organização, ordenamento, seleção, hierarquia, tanto em relação à realidade interior de cada um de nós, quanto em relação ao mundo lá fora. A escrita assim como o desenho, é capaz de organizar a nossa vida.

Desenho e escrita são sistemas de representação, que guardam entre si uma relação de interdependência (têm sua singularidade, complementam-se como linguagens e são indissociáveis como formas de pensar ou conhecer). Mas, além de sistemas de representação, desenhar e escrever são sistema de procedimentos, isto é, são formas de realização (MACEDO, 2008, p. 40).

Ao desenharem a história, as crianças representam as mesmas coisas presentes na escrita, pois desenhar é comunicar, construindo um objeto ou cena no espaço (gráfico) e no

tempo (ações) de suas possibilidades. Desenhar é relacionar partes entre si compondo um todo que só aos poucos vai se revelando, bem ou mal, para seu criador. Desenhar, no caso, é saber conservar aspectos que chamaram atenção em uma história, mas que precisam ser transformados - via procedimentos – em uma linguagem diferente (MACEDO, 2008, p. 43).

Na terceira redação do caderno da 3ª série B, Erico escreveu sobre “As Férias de Julho”. Na história ele conta que o pai, o Sr. Wolfdietrich Wickert viajou para a cidade de Santo Ângelo/RS, com um “Jeep” que pertencia a um pastor vindo dos Estados Unidos e que havia deixado na casa dele. Enquanto o pai viajava, Erico e o irmão brincaram com os Meccanos nº 1, 4, 5 e 6. Após seu retorno, eles chamaram os vizinhos, João e Claudio para brincar com os trens HORNBY e com os MECCANOS.

Essa redação está ilustrada com duas fotografias: uma com os meninos brincando com os Meccanos e a outra, a viagem do pai com o Jeep.

Figuras 8 e 9: Caderno de redação da 3ª série B de Erico Wickert.



Fonte: Caderno de Redação do aluno Erico Wickert (1949).

Uma foto equivale a uma prova incontestável de que determinada coisa aconteceu. A foto pode distorcer; mas sempre existe o pressuposto de que algo existe, ou existiu, e era semelhante ao que está na imagem (SONTAG, 2004, p.16.)

Ao emergir nestes cadernos e folhear cada página ilustrada, tentamos estabelecer um diálogo de sentidos com outras referências culturais, pois as imagens nos contam histórias, fatos, acontecimentos, atualizam memórias, inventam vivências, imaginam a história.

As fotografias nos impressionam, nos comovem, nos incomodam, enfim imprimem em nosso espírito sentimentos diferentes. Também faz parte da nossa prática de vida fotografar nossos filhos, nossos momentos importantes e os não tão significativos (MAUAD, 2005, p.136)

Para Mauad (2005, p.144), a imagem não fala por si só; é necessário que as perguntas sejam feitas. Portanto, a fotografia deve ser considerada como produto cultural, fruto de trabalho social de produção sócio-cultural. Nesse sentido, toda produção da mensagem fotográfica está associada aos meios técnicos de produção cultural. E aqui a fotografia está associada com a escrita.

Algumas redações de Erico foram realizadas em folhas de bloco, escritas a lápis e copiadas no caderno com caneta tinteiro. Ao copiar com caneta tinteiro, cabia ao aluno desenvolver a prática de uma boa letra, da escrita clara e legível. A influência da boa letra aprimoraria o gosto, daria prazer estético, permitindo a manifestação da personalidade do aluno. O desenho realizado em cada redação também fazia parte deste critério estético desenvolvido.

Para Ormindia Marques (1936), o exercício de cópia é uma aprendizagem motriz, uma habilidade. As pessoas pensam bem escrevendo, e nesse caso, o próprio dito “pensar com o bico da pena” revela a importância de tais estruturas. O indivíduo aprende quando realmente modifica o seu comportamento, seu modo de agir. Para aprender basta repetir. Para escrever, basta escrever. A repetição é o segredo fundamental da aprendizagem.

A escrita para o professor primário, realizada a partir das redações, dos ditados e das cópias, representa um instrumento importante, porque ao professor primário cabe ensinar a escrever. Esse ensino é baseado na imitação como o da linguagem falada.

Nas redações realizadas nas folhas soltas de bloco, a professora assinalou suas correções com caneta vermelha, destacando palavras escritas erradas, reestruturando parágrafos e reescrevendo frases. Por exemplo, na redação “Nas férias”, o aluno escreveu assim: “Um dia, vieram dois amigos de mim.”; a professora reescreveu a frase assim: “Um dia, foram dois amigos lá em casa.” Na redação “**Uma tarde**”, o aluno escreveu:

Uma tarde nós fizemos um ônibus de madeira, tão grande que nos podiam entrar e até podiam dormir. Depois nós fizemos um avião mais grande porque nos si lembraram de buscar tábuas do nosso vizinho. Nos podiam buscar as tabuas porque nos eram tão amigos que abrimos dois buraco pela cerca. E agora nos sempre podemos brincar juntos.

Fonte: Caderno de Redação de Erico Wickert da 3ª série B (1949).

A professora fez as seguintes inferências na redação:

Uma tarde nós fizemos um ônibus de madeira, tão grande, que podíamos entrar e até dormir lá dentro. Depois nós fizemos um avião maior ainda. Nós nos lembramos de buscar tábuas no nosso vizinho. Ele nos deu licença, porque somos

muito amigos. Até abrimos dois buracos na cerca para passarmos e brincarmos juntos.

Nesta redação, a professora fez várias correções, destacou os acentos, letra maiúscula, concordância, e reescreveu um final para a história.

Os quatro cadernos analisados de Gladis Renate Wiener totalizaram 37 redações. Nestes três anos em que as redações foram realizadas percebeu-se que na 3ª série foram realizadas 12 redações, na 4ª série apenas 7 e na 5ª série este número avançou para 18 redações. Inicialmente seus textos abrangem uma página ou página e meia. Já na 5ª série seus textos são mais longos chegando até 3 páginas escritas. Todas elas estão escritas com caneta tinteiro e vem acompanhada de desenhos ou figuras coladas.

Suas redações apresentam títulos que versam sobre a Páscoa, férias, boletins, mas também apresentam temas sobre as visitas realizadas com o grupo de bandeirantes, com a professora e a turma de alunos. Por exemplo, a excursão à Vila Elza e a visita à ferrovia do sonho que os alunos realizaram e a audição dos alunos no Instituto Belas Artes.

Excursão à Vila Elza

Sábado, dia 1º de junho, nós bandeirantes fizemos uma excursão de dois dias à Vila Elza. Como nós já à uma hora da tarde deveríamos estar na Vila Assunção, a nossa querida professora D. Neli, deu-nos permissão de faltar à aula de Trabalhos Manuais.

Depois de tudo pronto, papai levou maninha e a mim, na casa da chefia.

Nós embarcamos na barca das 1 ½ horas. Éramos 16 crianças e 3 chefes. Divirtimo-nos a valer! Quando chegamos ao outro lado do Guaíba pegamos um ônibus já encomendado exclusivamente para as fadas bandeirantes, que nos levaria para Vila Elza, na casa dos pais da chefe. Às 4 horas, a coruja chamou "Tu-tui-u-tu", e todas fadinhas compareceram à mesa, para tomar café.

Depois foi feita a divisão de cestilhas e cestinhas. Ensaíamos também o cumprimento regulamentar e uma história para ser apresentada à noite, quando maninha, à beira da praia, fará a promessa junto ao fogo de conselho. A história foi dividida em três partes, uma parte para cada cestilha, que deveria demonstrá-la por meio de gestos, porém sem falar. Também foi feita a divisão de trabalhos, pela qual eu e mais outra menina ficamos encarregadas da cozinha.

Jantamos e fomos à beira da praia. O material para a fogueira já estava preparado. A chefe acendeu o fogo e maninha deu um passo à frente e respondeu as perguntas feitas pelas corujas. Depois tivemos dois minutos para refletir em silêncio, rezando logo após.

De volta em casa limpamo-nos, arrumamos as camas e vestimo-nos. Depois tomamos café e constatamos com o maior pêsame que estava chovendo muito. Que pena! Mas logo esquecemo-nos disso e durante duas horas reinava grande alegria dentro de casa. Rapidamente chegou a hora em que as cozinheiras tinham de começar a cozinhar. Foi um prazer! A comida era composta de salsichas, massa com molho de tomate, salada de tomate, salada de chuchu e caldo de laranja como bebida, foi dada só a quem formasse filas com prato e caneca na mão. Estava gostosa a comida. Depois de termos deixado a casa arrumada, como antes estava, caminhamos até a esquina onde o ônibus deveria buscar-nos à 3 ¼ horas.

Tomamos novamente a barca e após uma divertida viagem de volta, retornamos satisfeitiíssimas aos nossos lares.

Fonte: Caderno de redação de Gladis R. Weiner (5ª série A, 1957).

A redação escrita por Gladis na 5ª série, apresenta riqueza nos detalhes e descrição dos fatos, fazendo o leitor mergulhar no assunto pela clareza das ideias apresentadas e variedade de vocabulário usado.

Na redação Como eu gostaria que fosse o meu colégio novo²⁷, Gladis expressa sua vontade em estudar numa escola nova.

Como eu gostaria que fosse o meu colégio novo

Eu gostaria que o meu colégio novo, tivesse aulas grandes e arejadas.

Que no recreio a gente pudesse respirar o ar fresco, e correr para esquentar-se. O colégio devia ficar grande, para que entrassem mais crianças e professoras para progredir mais o R.G. do Sul. Desejo que tenhamos uma sala de biblioteca, de música, de religião e de química.

Fonte: Caderno de redação de Gladis R. Weiner (3ª série C, 1955).

Os cadernos de Luiz Carlos Petry são da 3ª, 4ª e 5ª série do ensino primário, totalizando quatro cadernos de redação. Esse período compreende os anos de 1953 a 1955.

Quadro 3. Cadernos de Redação de Luiz Carlos Petry (1953).

Título	Data	Marcas de Correção	
		Nota	Ordem
Um fato ocorrido durante as férias	14/04/1953	7,0	10,0
A Páscoa	07/04/1953	10,0	10,0
Meu brinquedo	26/05/1953	7,0	10,0
Uma história	30/05/1953	8,0	10,0
Uma figueira	19/06/1953	8,0	10,0
Minha classe	10/08/1953	8,0	10,0
Semana da Pátria	05/09/1953	9,0	10,0
Meu livro de leitura	21/10/1953	8,0	-
Uma lenda ícaro	30/10/1953	9,0	-
Uma carta	23/11/1953	7,0	-

Fonte: Caderno Escolar de Luiz Carlos Petry da 3ª série A (1953).

O caderno da 3ª série de Luiz Carlos contém 27 redações. Assim como nos outros cadernos analisados neste estudo, vamos encontrar temas repetidos e relacionados com as datas cívicas e comemorativas da escola. Redações com títulos sobre as férias, datas cívicas, comemoração da Páscoa, começo das aulas, Dia das Mães, passeios, brinquedos prediletos, geralmente estão contemplados nos cadernos pesquisados.

²⁷O Colégio Farroupilha funcionava na sede do Velho Casarão, localizada na Av. Alberto Bins desde o ano de 1895, entretanto desde a década de 1940 o Conselho escolar já idealizada a construção de um novo educandário na Av. Osvaldo Aranha. Somente em 1962 a escola se transfere para o bairro Três Figueiras. Ver TELLES (1974); BASTOS, JACQUES & ALMEIDA (2013).

As histórias narradas por Luiz Carlos estão sempre acompanhadas por desenhos ou figuras coladas. Sua letra é bonita e organizada e sua escrita é convidativa, pois apresenta certo humor em suas histórias, como é o caso da redação abaixo:

O meu lápis

O lápis é um companheiro inseparável, e graças a ele podemos fazer cálculos escritos e tudo mais. Sem o lápis seria impossível fazermos algo difícil que não se pode fazer de cabeça, ou mesmo uma cópia; porque não se pode escrever com a cabeça. O meu lápis está sempre apontadinho porque tenho em casa um apontador de manivela.

Fonte: Caderno de redação de Luiz Carlos Petry (1953).

O caderno de Luiz Felipe Persson é da 3ª série D, do ano de 1965. Constam neste artefato escolar, 12 redações e todas elas escritas com caneta tinteiro. Neste caderno as linhas não são de caligrafia.

Quadro 4: Caderno de redação de Luiz Felipe Persson.

Título	Data	Marcas de Correção		Observações
		Nota	Ordem	
Quem sou eu?	13/03/1965	Boa	100	Assinatura da mãe
Na aula de Geografia	23/03/1965	75	-	-
O meu melhor amigo	27/04/1965	75	100	-
O meu boletim	03/05/1965	70	100	Assinatura da mãe
O inverno chegou	25/05/1965	75	-	Assinatura da mãe
A festa de São João	25/06/1965	80	-	Assinatura do pai
Um passeio nas férias	17/08/1965	80	-	Assinatura do pai
S/ título	21/09/1965	80	100	Assinatura do pai
A casa no campo	03/09/1965	80	-	Assinatura da mãe
Revolução Farroupilha	21/09/1965	90	Tua letrinha está ficando feia	Assinatura da mãe
O filme Divisão de Trânsito	28/09/1965	75	-	Assinatura da mãe
Uma notícia	11/11/1965	80	-	-

Fonte: Caderno Escolar de Luiz Felipe Persson da 3ª série B (1965).

Percebe-se a partir do quadro acima, que ao longo do ano Luiz Felipe foi melhorando a nota de suas redações. Quanto à ordem, nem sempre a professora registrou nota e numa delas alertou-o quanto à falta de capricho na letra, escrevendo: *Tua letrinha está ficando feia.*

Na redação de 27/04/1965, Luiz Felipe escreve sobre seus melhores amigos.

O meu melhor amigo

O meu melhor amigo é o Carlos Henrique e o Hélio. Com eles posso brincar de mocinho, de pegar, de esconder e de correr.

Sempre vou no aniversário deles.

No aniversário do Hélio brincamos de doutor. No aniversário de Carlos Henrique brincamos de mocinho.

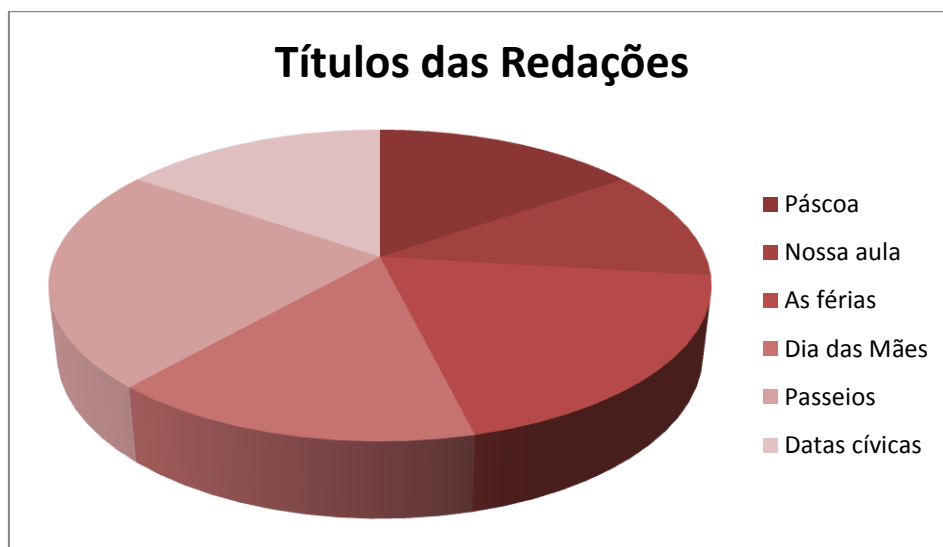
No colégio brincamos sempre de correr. Sr. Olavo nos aconselhou a não atirar pedras, etc.

Fonte: Caderno de Redação de Luiz Felipe Persson (1965).

Ao identificar as correções da professora percebemos que o caderno é um suporte de escrita portador de marcas de quem ensina e de quem aprende. Além de ser um testemunho do trabalho escolar, seu conteúdo é público o que permite que muitos agentes tenham acesso a essa produção. Pais, professores, diretores tem a oportunidade de acompanhar a rotina escolar a partir dos registros realizados no caderno. Nesse caso, a assinatura da mãe e do pai surge como um sinalizador do acompanhamento da aprendizagem do aluno.

A partir dos cadernos de redação analisados percebe-se a recorrência de alguns títulos usados. Das 120 redações presentes nos cadernos, os títulos que mais aparecem se referem à Páscoa (4); Nossa Aula (3); As Férias (5); Dia das Mães (4); Passeios Prediletos (6) e Datas Cívicas (4), representados no gráfico seguinte. Com a recorrência dos títulos pode-se pensar que estes se relacionavam às datas comemorativas e às atividades desenvolvidas pelos alunos e suas famílias.

Gráfico1



Fonte: Cadernos de redação dos alunos do ensino primário (1949-1965).

Sobre os passeios, Luiz Carlos Petry escreveu no seu caderno de redação:

O sítio

Sábado fui para o sítio de meu amiguinho Haroldo. Mas infelizmente o tempo estava feio e depois choveu e assim foi que não brincamos muito. Não havia muitas cousas para brincar. Os cavalos não dava para andar porque a pitiça do Haroldo estava de cria e os outros dois cavalos estavam ocupados. Éra o irmão do Haroldo e o seu amigo que estavam andando. De modos que não sabíamos o que fazer. Fomos então brincar com as galinhas e depois fomos tirar água do poço. Logo após viemos embora. Quando chegamos o pai do meu amiguinho me trouxe para casa e o meu amigo Haroldo já aproveitou para ficar aqui em casa para dormir. Brincamos um pouquinho e depois fomos jantar e continuamos a brincar. Quando já éra quase 10 horas fomos dormir. E assim terminou o dia.

Fonte: Caderno de Redação de Luiz Carlos Petry (1954).

Os demais títulos estão relacionados a temas variados como quem sou eu, o boletim, meu aniversário, meu melhor amigo, as professoras, os exames, álbuns de figurinhas, brinquedos, viagens, recreio, churrasco e outros.

Na primeira redação de Luiz Felipe Persson ele escreveu sobre ele.

Sábado, 13 de março de 1965.

Primeira Redação

Quem sou eu?

Sou Luiz Felipe Persson estou estudando no Colégio Farroupilha e estou na 3ª classe D.

Gosto muito de brincar e estudar e o meu brinquedo que gosto mais é futebol.

Sou estudioso e tenho 9 anos.

Meu melhor amigo é Rogério.

A matéria que mais gosto é: História.

E a matéria que eu não gosto é: Cópia.

N. Original: Boa O (ordem): 100

Fonte: Caderno de Redação de Luiz Felipe Persson (1965).

Ao longo do ano, alguns alunos escreviam de um a dois cadernos de redação. A maioria deles escritos com caneta tinteiro a partir da 3ª série. Apenas no caderno da 2ª série de Carlos Gunnar é que vamos encontrar redações escritas a lápis no 1º semestre. As de Erico da 2ª série são todas escritas com caneta tinteiro. Pode-se pensar que antes de escrever nos cadernos, as mesmas redações eram escritas no bloco a lápis e depois passadas a limpo no caderno com caneta tinteiro.

Nos cadernos da 2ª e 3ª série vamos encontrar de uma a duas redações escritas no mesmo mês, totalizando de doze a treze redações no ano. Na 4ª série, o caderno de Luiz Carlos apresenta 38 redações, e o de Gladis apenas 7. Já na 5ª série, 7 redações contemplam o cadernos de Luiz Carlos e 13 os de Gladis. Portanto, não existia um padrão para o número de redações realizadas em cada série e ano letivo.

Nos boletins o registro da nota da redação era um componente inserido na disciplina de Português, juntamente com a ortografia e a oralidade.

Nas redações percebe-se um padrão de procedimentos adotados pelas professoras: títulos repetidos, data e numeração dos ditados, desenhos ou figuras coladas, componentes de avaliação e assinatura dos pais.

Considerações Finais

O caderno tem a função de comunicar a produção da sala de aula, nesse sentido, seus registros se dirigem também a outros interlocutores como pais e profissionais do processo educativo. Isso significa dizer que esses outros também dialogam com o conteúdo dos cadernos uma vez que também manifestam suas posições sobre os registros ali presentes.

Os cadernos de alunos de diferentes épocas constituem um observatório privilegiado dos usos cotidianos e ordinários da escrita. Permitem analisar os processos de didatização da escrita operados pela escola, que implica não apenas nos exercícios de habilidade manual e de técnica dos traçados aprendidos através da caligrafia, mas em usos variados dos suportes de escrita adotados em diferentes momentos da história (STEPHANOU; BASTOS, 2012, p.111).

Após a análise dos doze cadernos de redação, percebe-se que a pedagogia escolar deste período em estudo, priorizou uma aprendizagem formal e um exercício disciplinado da escrita, exigindo da criança um rigoroso exercício da própria escrita, da letra bem feita e bem traçada. A prática da escrita deveria ser sob a forma caligráfica, necessária para resolver as questões inerentes ao currículo, constituindo o ofício do escolar.

Através dos cadernos de redação podemos concluir que a leitura e a escrita escolar constituíram o meio e os instrumentos de uma memória e de uma etnologia exemplificada pela escola, pelos indivíduos, pelos grupos e organizações.

Debruçar sobre a materialidade destes documentos, é retomar e vivenciar os fragmentos da história da cultura escolar. Permite, em síntese, através da escrita, fazer história, conhecer a realidade e pensar a realidade humana e institucional como história, fomentando uma cidadania e uma identidade do local.

Ao manusear os cadernos percebemos que eles representam as memórias e as experiências de alunos e professores onde o cotidiano ficou gravado e se tornou significativo. Essa aproximação à materialidade e ao olhar de época tem sido possível também pelo acesso aos vestígios museológicos, arquitetônicos, discursivos, pictóricos, icônicos e fotográficos.

Assim, a escola instituiu-se fundamentalmente, como o lugar e o método para aprender a ler e a escrever. A escola não existiu fora da cultura escrita, como também a cultura escrita não sobreviveria sem a escola²⁸.

De acordo com Magalhães (2010, p. 431), a escrita é uma arte local, que compreende uma gestualidade, uma formação linguística, uma pragmática e favorece o desenvolvimento pessoal e social, integrados. Constituiu um meio de (in)formação e um exercício pedagógico, que se tornaram impregnantes para o sujeito individual e, por via deste, para o coletivo sociocultural. Vertemos para o escrito o que não queremos esquecer.

A redação ainda está contemplada nas práticas escolares dos anos iniciais, atualmente com outra denominação: a produção textual. Entretanto, temas presentes nas redações do período analisado já não são tão recorrentes nos dias de hoje. Frequentemente os alunos são levados a escrever sobre leituras que realizam de alguma obra literária, temas da atualidade, visitas ou trabalhos de campo, bem como sobreinstrumentos que apresentam linguagem visual e características lúdicas como a história em quadrinhos.

Finalizando, escrita é expressão, mas também é uma forma de construção de conhecimentos, a qual está representada através da linguagem.

Referências Bibliográficas

BASTOS, Maria Helena Camara; JACQUES, Alice R. ALMEIDA, Dóris Bittencourt. (Org.). Do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha/RS: memórias e histórias (1858-2008). 1ed. Porto Alegre/RS: EDIPUCRS, 2013.

CHARTIER, Anne-Marie. L'École ET la Lecture Obligatoire: Histoire ET Paradoxes des Pratiques d'Enseignement de la Lecture. Paris. Retz, 2007.

ANDRADE, Carlos Drummond. A paixão medida. Companhia das letras, 1980.

FONTOURA, Amaral. Metodologia do ensino primário. Contendo as matérias dos 2º e 3º anos do Curso Normal. Rio de Janeiro: 5ª Edição, 1959.

HOFMEISTER, Carlos Fº. Colégio Farroupilha 100 anos de pioneirismo, 1986.

JACQUES, Alice Rigoni. As marcas de correção em cadernos escolares do curso primário do Colégio Farroupilha/RS – 1948/1958; dissertação de Mestrado, PUCRS, 2011.

²⁸Sobre o vínculo entre a leitura e a escola, ver CHARTIER, 2007, p.17.

- BASTOS, Maria Helena Camara; JACQUES, Alice. Liturgia da Memória Escolar. Memorial do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha. Revista Linhas/UEDESC, Florianópolis, v. 15, n. 28 jan/jun.2014.
- JACQUES, Alice Rigoni. ALMEIDA, Dóris Bittencourt. Acervo escolar do Colégio Farroupilha: lugar de ensino e de pesquisa. In: XI Congresso Iberoamericano de História de la educación latino-americana, Toluca-México, 2014, p. 6547-6561.
- MACEDO, Lino de. Estratégias e procedimentos para aprender ou ensinar. Pátio – Revista Pedagógica, n.47/Agosto, 2008, p. 40-43.
- MAGALHÃES, Justino. Da cadeira ao banco. Escola e Modernização (Séculos XVIII – XX), 2010.
- MARQUES, Orminda. A escrita na escola primária. Editora Proprietária CIA. Melhoramentos, São Paulo, 1936.
- MAUAD, Ana Maria. Na mira do olhar: um exercício de análise da fotografia nas revistas ilustradas cariocas, na primeira metade do século XX. Anais do Museu Paulista, 2005, Vol.13, n.1. p. 133-174.
- MIGNOT, Ana Chrystina. (Org). Papéis Guardados. Rio de Janeiro, 2003.
- PILLAR, Analice Dutra. Desenho e escrita como sistemas de representação. 2. Ed, Porto Alegre, 2012.
- PORTO, Gilceane C.; PERES, Eliane. Concepções e práticas de alfabetização: O que revelam cadernos escolares de crianças?. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reuniões/32ra/arquivos/trabalhos/GT10-5894—Int.pdf>, acesso em 15 dez.2009.
- SONTAG, Susan. Na caverna de Platão. In: SONTAG, S. Sobre fotografia. São Paulo: Cia. Das Letras, 2004, p.13-35.
- STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. Da sensibilidade das mãos à harmonia da escrita: memórias, artefatos e gestos da caligrafia na história da educação. In: TRINCHÃO, Gláucia (Org.). Do Desenho das Belas Letras à livre expressão no desenho da escrita. Salvador: EDUFBA: EDUEFS, 2012. (Coleção Estudos Interdisciplinares em Desenho). p. 109-154.
- TELLES, Leandro. Do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha 1858/1974. Porto Alegre, 1974.
- VIDAL, Diana G. Cultura e prática escolares: uma reflexão sobre documentos e arquivos escolares. In: SOUZA, Rosa F. e VALDEMARIN, Vera T. (orgs.) *A cultura escolar em debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa*. Campinas, SP: autores Associados, 2005. Apoio: Unesp/FCLAr, p.3-30.

O CARÁTER EDUCATIVO DO MUSEU HISTÓRICO NACIONAL NAS PÁGINAS DA REVISTA DO ENSINO: UMA REFLEXÃO ACERCA DA DIMENSÃO EDUCATIVA DO MUSEU

Ana Carolina Gelmini de Faria
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
carolina.gelmini@ufrgs.br

RESUMO

O presente trabalho se propõe refletir, a partir de publicações da funcionária do Museu Histórico Nacional, Sigrid Pôrto de Barros, na Revista do Ensino do Rio Grande do Sul, sobre a dimensão educativa potencializada pela instituição em meados do século XX. Para o exercício analítico as referências da História Cultural e da História da Educação contribuem para refletir acerca da operação de apropriação, representação e disseminação do passado conduzida pelo museu, potencializada por meio dos serviços educativos propostos pela instituição.

Palavras-chave: Museu Histórico Nacional, Revista do Ensino, educação em museus.

OS MUSEUS E A CONSTRUÇÃO DA DIMENSÃO EDUCATIVA

Investigar a história dos museus brasileiros é um constante desafio, e um dos exemplos que legitimam esta afirmativa é que, embora sejam lugares de memória (NORA, 1993), poucos estabelecem a rotina de registrar sua missão, perspectivas, metas e projetos.

Ainda que a reunião de evidências sobre a trajetória dos museus seja um desafio para os pesquisadores que os possuem enquanto objeto de estudo, trabalhos como de Maria Margareth Lopes (1997) demonstram que, para além de salvaguardar os bens culturais, os museus brasileiros desde o século XIX foram instituições determinantes na produção e disseminação de conhecimento no País.

Assim, O Museu Real - primeiro museu brasileiro, criado em 1818²⁹ - desde sua origem almejava tanto constituir coleções que simbolizassem o mundo quanto tornar o País representado nos museus das nações modernas. Esta instituição e outras fundadas na segunda metade do século

²⁹ O Museu Real atualmente é conhecido com Museu Nacional. Localizado na cidade do Rio de Janeiro - local de concentração da Família Real Portuguesa e capital do Brasil de 1763 a 1960 - suas coleções são compostas de acervos das Ciências Naturais. Para saber mais sobre o museu, acesse: <<http://www.museunacional.ufrj.br/>>.

XIX, sob o estímulo do caráter enciclopédico³⁰ - como o Museu Paraense (atual Museu Paraense Emílio Goeldi) e o Museu Paulista, por exemplo - atuavam como receptores dos bens descobertos nas províncias brasileiras, bem como promovedores de intercâmbios com outras nações estabelecendo redes, constituindo e salvaguardando nesses movimentos coleções de excelência a serem contempladas e pesquisadas por visitantes de diferentes regiões (LOPES, 1997).

Segundo a pesquisa da autora, os Museus de Ciências Naturais no Brasil dos Oitocentos atuaram diretamente como incentivadores das atividades de ensino, ora pela atuação dos diretores e funcionários como professores, ora pela disponibilidade dos laboratórios e doação de materiais, sendo até idealizada a criação de uma escola de Ciências Naturais no Museu Real. Lopes (1997) apresenta o primeiro registro encontrado sobre a contribuição do Museu Real com o ensino regular, datado de 1822:

O então Ministro José Bonifácio de Andrada e Silva franqueou o museu ao Ten. C. João da Silva Feijó, do Corpo de Engenheiros e lente de 'História Natural e Zoológica e Botânica' na Academia Militar, para lá 'serem feitas as demonstrações práticas de espécimes de História Natural' um dia por semana (LOPES, 1997:75).

Cabe ressaltar que os Museus de Ciências Naturais foram importantes agentes de estímulo ao desenvolvimento de museus escolares, marcando a aproximação entre os museus e as escolas a partir do incentivo da aprendizagem através da lição de coisas. Segundo Kuhlmann Júnior (1996) as lições de coisas foi uma proposta de aprendizado do final do século XIX e início do século XX, estimulando o aprender a partir da percepção dos sentidos e do contato com os objetos. Possamai (2012a:3) também nos elucida em relação ao conceito: "Substitui-se o ensino livresco, calcado nas palavras pela observação das coisas, a lição das coisas. Substitui-se o método dedutivo pelo método indutivo, dando maior possibilidade ao aluno de desenvolver sua intuição".

Esta aproximação estimulou o aprimoramento de recursos e serviços disponibilizados para museus escolares e visitas *in loco*. No Museu Real, já sob o título de Museu Nacional, a concentração de todas as iniciativas que a instituição desenvolvia no campo da educação resultou a criação da 5ª Seção de Assistência ao Ensino de História Natural, em 1926. Na tabela abaixo Pereira (2010), a partir dos relatórios anuais da seção, evidencia os diferentes atendimentos realizados, em especial o envio de espécimes para compor coleções de museus escolares:

³⁰ Na Museologia, é reconhecido como museus de caráter enciclopédicos as instituições que almejam constituir uma coletânea de acervos em larga escala, cujo objetivo principal é representar e descrever, o mais aproximado possível, o relativo à concepção atual do conhecimento humano - privilegiando elementos da fauna, flora, utensílios singulares a certos "povos" e "culturas". Os museus de Ciências Naturais são os museus que prioritariamente assumiram este perfil.

TABELA 1. **Comparativo das atividades da 5ª Seção de Assistência ao Ensino de História Natural do Museu Nacional de 1927 a 1933.**

ATIVIDADES	1927	1928	1929	1930	1931	1932	1933	TOTAL
Visitas escolares	4	36	24	19	20	19	33	155
Aulas, cursos, conferências	13	46	38	20	26	107	90	340
Frequência de alunos e professores	959	4.673	1.415	2.895	1.845	2.282	2.229	16.298
Diapositivos	365	1.185	1.291	497	804	832	427	5.401
Gravuras	88	16	21	63	0	0	0	188
Filmes exibidos	10	35	50	51	24	61	80	311
Material enviado pelas escolas para determinar e preparar	0	893	1.127	1.112	1.108	927	842	6.009

Fonte: Tabela adaptada do texto de PEREIRA, 2010:143.

A construção de museus com outras abordagens também é identificada no Brasil a partir dos Oitocentos. Aos museus enciclopédicos somaram-se os de cunho celebrativo³¹, evidenciando a força heroica de personagens e episódios do país. A esse segundo papel cabia os museus históricos, até então vinculados a segmentos do governo que desejavam exibir sua trajetória ou aos institutos de pesquisa regionais.

No Brasil, a instituição mais emblemática nesta representação é o Museu Histórico Nacional. Fundado em 1922, este museu assumiu a incumbência da salvaguarda e representação de toda a história do País. Para isso Gustavo Barroso, idealizador e primeiro diretor do Museu, transferiu de inúmeras instituições acervos compreendidos como significativos para a construção da história nacional por meio da cultura material. Podem ser citados como exemplos o Arquivo Nacional, o Museu Naval e o extinto Museu Militar. Ao congregar esses vestígios, legitimou o Museu Histórico Nacional com o mote *A Casa do Brasil*.

Gustavo Barroso, durante sua gestão, deixou claro que pretendia dar ao Museu Histórico Nacional o papel de ser um dos suportes de tradição, apreensão da História e sensibilizador do espírito nacional da sociedade, ao reunir uma coleção que definiria a trajetória do País. Nesse

³¹ Os museus de cunho celebrativo privilegiam o espírito nacional. Possuem uma intenção pedagógica: baseiam-se em uma narrativa para a construção de uma imagem de nação legitimadora e de um cidadão ativo. É a consagração definitiva do museu como espaço destinado à preservação do patrimônio e da herança da nação.

sentido, desde seus primeiros anos de atuação, a instituição delineava e fazia por repercutir seu caráter educativo, considerado pelos conservadores do museu³² um constante trabalho de rotina.

A equipe do Museu Histórico Nacional pôs em prática sua dimensão educativa por meio de inúmeros projetos. Ações singulares foram realizadas, explorando a potencialidade de informações referentes aos bens culturais salvaguardados no Museu, bem como os preservados para além da Instituição. Para exemplificar, podem ser mencionados o Curso de Museus, efetivamente implantado em 1932, a criação da Inspetoria de Monumentos Nacionais em 1934, e a publicação dos Anais do Museu Histórico Nacional, a partir de 1940. Somam-se a esses projetos o contínuo exercício da montagem de exposições, a realização de visitas acompanhadas, a produção de materiais para os visitantes e as programações comemorativas.

Diretor e equipe valorizavam constantemente que o compromisso educativo do Museu Histórico Nacional provinha do trabalho cotidiano, dos projetos desenvolvidos e da interação com o visitante, exaltando o museu como lugar de lições práticas da história e da formação patriótica. Segundo Magalhães (2004:50) o museu estabelecia uma reinvenção do passado, como se fosse possível “[...] viver um ‘conto de fadas’ que a História reservava a todos, num tempo de incertezas, insatisfações e angústias, provocadas pela aceleração da história, por suas rupturas e transformações”.

Cada serviço promovido pelo Museu Histórico Nacional era um estímulo educativo pela propagação de valores cívicos. Nessa perspectiva, defende-se uma imersão nas ações realizadas pelo Museu Histórico Nacional, a investigação das representações construídas através do caráter educativo que permeou estes projetos, e a análise da contribuição desta instituição para o campo dos museus por meio da História da Educação. Matérias como as encontradas na Revista do Ensino do Rio Grande do Sul, desenvolvidas por uma funcionária do Museu em meados do século XX, permitem aprofundar investigações sobre a percepção da dimensão educativa destas instituições, trazendo à tona a riqueza de mapear as ações desenvolvidas sob o prisma do corpo funcional, potencializando sua compreensão de representações, discursos e métodos que valorizassem a aprendizagem nos museus.

³² Conservador de museus era o título atribuído aos profissionais formados pelo Curso de Museus, realizado no Museu Histórico Nacional. O Curso de Museus no primeiro currículo tinha por objetivo absorver os conservadores de museus para o próprio quadro funcional da instituição.

UMA APROXIMAÇÃO ENTRE O EMPÍRICO E O PRESSUPOSTO TEÓRICO

A pesquisadora Sandra Pesavento (2003: 16) ressalva: “Tudo o que foi, um dia, contado de uma forma, pode vir a ser contado de outra. Tudo o que hoje acontece terá, no futuro, várias versões narrativas”. Nesse sentido, se faz necessário abrir uma seção para salientar os pressupostos teóricos que serão suportes para debruçar-se sobre as matérias da Revista do Ensino do Rio Grande do Sul, pois serão uma ancoragem para o ensaio analítico destes registros escritos, valorizando-os como meio de armazenamento, conservação, recuperação, transmissão e acesso da informação e do saber-fazer.

A articulação entre História da Educação e História Cultural potencializa investigações que congregam estes dois aspectos na sua prática cotidiana. Um dos possíveis objetos de estudo são os museus, cuja abordagem histórica permite observar o diálogo entre a vertente e o campo com o empírico. Investigar os museus possibilita voltar à atenção para a construção e transmissão de significados culturais capazes de afirmarem identidades, práticas e discursos através de sua profunda relação com o social.

Pesquisas brasileiras que trabalham a História dos Museus compreendem e defendem que a sociedade se constrói por meio de representações e práticas de natureza verbal, visual e oral (KNAUSS, 2006; MENESES, 2005; POSSAMAI, 2001). Os museus são poderosos dispositivos de reflexão, debate e inspiração; compreender sua dinâmica é se aprofundar para além do que está disposto ao público, é analisar as percepções e articulações na construção de uma representação social a ser interpretada, aprendida e perpetuada, como analisa Paulo Knauss (2006:102): “[...] os vestígios do passado [são] produtos de uma operação seletiva que traduz o controle sobre as informações que a sociedade exerce sobre si mesma”.

Para Possamai (2012b), compreender novos objetos de estudo no âmbito das investigações em História da Educação, como os museus e o patrimônio, potencializam a percepção dos processos educativos na sociedade brasileira. Segundo a pesquisadora:

Pensar que a história da educação tem uma interface com a história implica pensar que o patrimônio da história da educação é uma construção histórica e social e não um conjunto determinado de bens culturais naturalizados como patrimônio de uma coletividade. Nesse sentido, à história da educação caberia propor problemáticas a esses bens culturais na perspectiva do conhecimento histórico (POSSAMAI, 2012b:117).

A construção da narrativa histórica em museus é complexa, articulada e processual, envolvendo diversos atores que, ligados direta ou indiretamente à instituição, visam a construção de um legado do passado para as futuras gerações. Neste sentido, suas representações são dotadas de códigos para a apropriação de informações que estimulem a produção de uma leitura de mundo a partir do discurso que desejam perpetuar:

[Analisar representações] permite vincular estreitamente as posições e as relações sociais com a maneira como os indivíduos e os grupos se percebem e percebem os demais. [...] essas representações coletivas e simbólicas encontram, na existência de representantes individuais ou coletivos, concretos ou abstratos, as garantias de sua estabilidade e de sua continuidade (CHARTIER, 2009: 49-50).

Entre os novos horizontes que se ampliam a partir da interface História da Educação e História Cultural, as investigações no campo dos museus têm muito a contribuir na reflexão sobre as práticas educativas promovidas no Brasil, explorando os múltiplos usos destes espaços sob o viés do caráter educativo idealizado pelas instituições, perspectiva até então pouco aprofundada nas investigações destas áreas, bem como pela própria Museologia. Como Pesavento (2003:15) salienta, investigar objetos de estudo sob esta perspectiva “[...] trata-se, antes de tudo, de pensar a cultura como um conjunto de significados partilhados e construídos pelos homens para explicar o mundo”.

AS MATÉRIAS SOBRE O CARÁTER EDUCATIVO DO MUSEU HISTÓRICO NACIONAL NA REVISTA DO ENSINO DO RIO GRANDE DO SUL

Investigar museus históricos conduz a indagações sobre a construção da representação do passado no âmbito da instituição analisada. As possibilidades de percepção são múltiplas e a materialidade que potencializa relações de interação é infinita. Essa operação exige seleção, incorporação, classificação e salvaguarda de vestígios a fim de disseminar e instruir discursos a partir da visualização do passado.

O corpo funcional do Museu Histórico Nacional trabalhava na intenção de valorizar a formação da consciência cívica. O caráter educativo sempre foi pontuado como uma das justificativas de sua existência. Diretor e equipe da instituição declaravam constantemente este viés como o valor do trabalho cotidiano, dos projetos desenvolvidos, da contribuição da instituição para o público visitante, compreendendo o museu enquanto profusão de civismo. Sobre a trajetória desta instituição, a pesquisadora visitante do museu Ângela Telles destaca:

A atuação do museu não se restringia ao papel de agência informal de educação pública. A repartição chega a reivindicar o papel de verdadeira assessoria, no que concerne ao uso cívico-pedagógico dos símbolos históricos. [...] O Museu Histórico Nacional, neste momento, cumpre a função de guardião e difusor da memória nacional que, no Império o Museu Nacional e o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro tinham desempenhado. [...] Os servidores do Museu Histórico Nacional parecem, decididamente, preocupados em marcar o lugar da instituição como agência educativa, mas sem pretender abdicar do papel de difusores dos valores cívicos ligados à Nação (TELLES, 1997: 199-200).

É interessante observar que o trabalho exercido pelos funcionários do museu possibilitou a construção de uma imagem muito singular da instituição. Uma reportagem publicada na imprensa da época destaca a seriedade do trabalho exercido pelo museu para a população, corroborando para a percepção do museu como um dos espaços culturais triviais na construção do discurso cívico-pedagógico, valorizando o museu enquanto guardião e propagador da memória nacional:

Os curiosos passam ao largo do Museu Histórico Nacional

Museu Histórico não é lugar para curiosos. É casa de pesquisadores e pessoas que desejam aprender. A função principal de um Museu não é a de satisfazer à curiosidade pública. Mas a de ensinar alguma coisa às pessoas que o visitam. Suas atribuições estão longe de se resumirem na exposição de mostruário de objetos históricos. O trabalho de pesquisa está em plano superior. A curiosidade, pura e simples, vai desaparecendo das salas dos Museus Históricos. O escritor Gustavo Barroso, diretor do Museu Histórico Nacional, defende este conceito. E diz mais: “Se a instituição que dirijo fosse apenas um conjunto de mostruários e exposições, ele não estaria dentro de suas reais finalidades. O objetivo do museu é muito profundo” (OS CURIOSOS, 1956: [snt]).

O corpo funcional do Museu Histórico Nacional, ao contrário de outras instituições culturais, teve a preocupação de registrar e disseminar os trabalhos e conhecimentos produzidos. Assim, a escrita, por exemplo, foi um importante aliado para preservar sob a perspectiva da instituição suas ações ao longo de sua trajetória, bem como inserir o próprio Museu nas discussões das diferentes áreas que permeiam o campo dos museus em perspectiva nacional e internacional.

Desde sua fundação, foi previsto em regulamento a publicação dos Anais do Museu Histórico Nacional, sendo este um espaço para os próprios funcionários apresentarem suas contribuições na construção de conhecimento. Embora somente publicado a partir da década de 1940, os Anais se tornaram um canal fundamental para a construção da história institucional do Museu, reconhecido como um instrumento de disseminação das concepções

museológicas desenvolvidas e, conseqüentemente, da perspectiva e potencial educativo que a equipe idealizava em suas ações.

Conforme Moreira (2006) analisa, os artigos produzidos pela equipe do Museu Histórico Nacional contribuíram para legitimar a história contada a partir da cultura material, construindo uma escrita de valorização do pioneirismo da instituição, do valor dos objetos da *Casa do Brasil*, da relevância do conservador de museu, produzindo tanto uma memória da instituição como a disseminação de um perfil científico às experiências museológicas.

Através dos artigos publicados nos Anais do Museu Histórico Nacional três profissionais da equipe se destacam em reflexões sobre a relação museu e educação em meados do século XX: Nair Moraes de Carvalho, Sigrid Pôrto de Barros e Dulce Cardozo Ludolf.

Porém, entre as três funcionárias, nos relatórios anuais a conservadora de museu Sigrid Pôrto de Barros era apontada como a que mais se envolvia com o atendimento ao público, em específico o acompanhamento em visitas. Um dos desdobramentos futuros desta iniciativa foi sua indicação para ser chefe da Seção de Pesquisa e Assistência Pedagógico-Museográfica da Divisão de Atividades Educacionais e Culturais do Museu Histórico Nacional em 1977 (SÁ; SIQUEIRA, 2007).

Sigrid Pôrto de Barros iniciou em 1947 o Curso de Museus, formando-se em 1949. Principiando seus trabalhos no Museu Histórico Nacional em 1953, desde o relatório de 1956 há evidências que a funcionária teve a educação em museus como centralidade de sua atuação, compartilhando suas proposições não só entre o corpo funcional, mas também em artigos nos Anais do Museu Histórico Nacional e em revistas da área da Educação, como a Revista do Ensino do Rio Grande do Sul.

A Revista do Ensino do Rio Grande do Sul compunha os veículos de imprensa de Educação e Ensino, ou seja, fazia parte do conjunto de periódicos que, formulada por professores para professores, ou mesmo alunos para seus pares ou professores “[...] visam principalmente guiar [a] prática cotidiana, oferecendo informações sobre o conteúdo e o espírito dos programas oficiais, a conduta em classe e a didática das disciplinas” (BASTOS, 2007: doc. eletrônico). A Revista do Ensino, segundo Bastos, Lemos e Busnello (2007) tinha por objetivo orientar a professora, em especial a do ensino primário, ao saber pedagógico científico e instrumental, disponibilizando para os leitores diretrizes, legislações, materiais didáticos, por exemplo:

Dessa forma, constituiu-se em um significativo dispositivo de educação do professor, de orientação e direção intelectual e moral, de conformação de suas práticas sociais e escolares, que permite analisar o que se expressam em termos de educativos e pedagógicos, e como atuam como dispositivos e subjetivação da professora moderna (BASTOS; LEMOS; BUSNELLO, 2007: 44).

A Revista do Ensino teve duas fases de edição: a primeira compreende os anos de 1939 a 1942 e, a segunda, de 1951 a 1978. Sua trajetória revela a importância no meio educacional, tendo como picos de tiragens a marca de 50 mil exemplares no início da década de 1960, não só mais se limitando ao Rio Grande do Sul - sua repercussão era regional, nacional e internacional (BASTOS; LEMOS; BUSNELLO, 2007).

Neste contexto, duas matérias chamam a atenção, publicadas nos números 94 e 98, dos anos 1963 e 1964, respectivamente. Ambas foram escritas por Sigrid Pôrto de Barros, com ênfase nos Estudos Sociais. Intituladas “O Museu e a criança” e “O Suplício de Tiradentes”, ambos os artigos são valiosos registros do desdobramento do caráter educativo do Museu Histórico Nacional, bem como exemplos da relevância da Revista do Ensino enquanto ferramenta de repercussão de diferentes recursos didático-pedagógicos a disposição do leitor. Assim, evidencia-se que Museologia e Educação já eram percebidas como áreas de múltiplos diálogos.

A matéria de 1963, intitulada “O Museu e a criança” é a síntese de um artigo publicado em 1958 nos Anais do Museu Histórico Nacional, sob o mesmo título³³. Mais objetivo, visa apresentar o planejamento de trabalhos em visitas ao Museu Histórico Nacional especificamente para o curso primário. Assim, de forma sistemática, apresenta métodos sugeridos para cada série escolar estimando, segundo a autora, atividades atraentes, vivas e estimuladoras, reservando de acordo com a Barros (1963:48) “[...] aos mestres uma atuação hábil, oportuna e discreta”. Segue, na tabela abaixo, alguns destaques de seus apontamentos:

³³ Para mais informações: BARROS, Sigrid Pôrto. O Museu e a Criança. *Anais do Museu Histórico Nacional*, vol. IX. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, 1958. p.46-73. [? 1948].

TABELA 2. Atividades sugeridas para programas de atividades das séries do Curso Primário em visita ao Museu Histórico Nacional

SÉRIE	PROPOSTA DA AUTORA AOS EDUCADORES EM VISITA AO MUSEU HISTÓRICO NACIONAL
1ª Série	Não é essencial a memorização de datas. <i>Método regressivo</i> , partindo sempre do presente para fatos mais remotos. Não estão capacitados para leitura de etiquetas. Valorização dos objetos → solicitar que o estudante conte, em suas palavras, um fato que lhe ocorra frente a um objeto das coleções.
2ª Série	Ainda é conveniente o <i>Método regressivo</i> , acrescentando ligeira referência à cronologia. Quando houver mais gosto pela leitura, pode sugerir a um aluno que leia em voz alta uma etiqueta, tecendo leves comentários e estimulando a formulação de perguntas sobre o objeto.
3ª Série	Utilização do <i>Método Cronológico</i> ou <i>Progressivo</i> , narrando-se fatos na ordem em que se verificaram, partindo dos acontecimentos remotos aos debates atuais. A criança enumera fatos, descreve-os e finalmente os interpreta. Valorização dos esforços dos antepassados e da projeção do futuro por meio do reforço das condutas em grupo → ex. Não tocar nos objetos, salvaguardando para gerações futuras. Possível utilização de dois métodos auxiliares: <i>Método das efemérides</i> , partindo o orientador de uma data histórica; ou <i>Método biográfico</i> , partindo-se de uma personalidade histórica. Ambas narrações pausadas com comentários joviais.
4ª Série	Narrações sintetizadas em períodos, como Brasil-Colônia, Reino, Império e República, exaltando episódios e figuras. Cronologia fundamentada em séculos. Potencializar os assuntos: ex. Descobrimento do Brasil → explorar o século XV no mundo, bem como os traços da cultura indígena no território em específico. Pode-se utilizar o <i>Método de dramatização</i> , como sadia distração, improvisando diálogos e cenas.
5ª Série	Firmar o conceito: “no presente é construído o futuro, estimulando a formação de ideias patrióticas e humanitárias” (BARROS, 1963:50). Já estão capacitados a investigar, pesquisar e comparar causas e efeitos históricos e sociais. Ênfase nos objetos típicos brasileiros. Convém usar de realismo nos problemas nacionais, bem como otimismo razoável nas projeções de futuro. Pode-se utilizar o <i>Método de dramatização</i> , como sadia distração, improvisando diálogos e cenas como ativadores da memorização.
Para todos	Ao final de cada visita, reservar alguns minutos para conversa, estimulando o hábito da palestra. Perguntar o que mais gostaram e o que menos gostaram. Este último, segundo a autora, é uma questão preciosa para a própria equipe do museu.

Fonte: Tabela adaptada do texto de BARROS, 1963:148-150.

Cabe ressaltar que Sigrid Pôrto de Barros é uma autora que enfatiza em seus diversos artigos a defesa da apropriação dos museus pela Escola Ativa. Na sua perspectiva, se antes os museus eram somente órgãos de preservação e pesquisa, no momento estes passaram a se articular com a Pedagogia tornaram-se espaços significativos no ensino de História.

Segundo Clarice Nunes (1998:111), ao estudar as propostas da Escola Nova, em especial no Brasil, percebe-se que a perspectiva deste movimento constituiu-se, sobretudo, em uma “[...] estratégia política de secularização da cultura, [...] desvendando-lhe novas funções e finalidades na formulação de representações e práticas reestudadas”, sendo um desses desdobramentos o alargamento da concepção de linguagem escolar, propondo uma construção de produção de significados para além do domínio oral e escrito.

A matéria de 1964, intitulada “O Suplício de Tiradentes”, demonstra a operacionalização da construção das narrativas históricas - e suas representações - no âmbito do Museu Histórico Nacional. Utilizando-se de acervos salvaguardados na instituição - a exemplo das traves de força, imagem de N. S^ª. da Glória, estojo de ferros característicos

da Odontologia do século XVIII, pinturas, e armas do século XVIII - demonstra como compor a história de Tiradentes, uma personagem que “[...] sem ter sido de início, o verdadeiro líder, agigantou-se durante os dias da prisão, transformando-se na síntese do herói, que de tal maneira viveu sonhando com a liberdade, que, destemeroso, preferiu morrer por ela” (BARROS, 1964:27).

Para os conservadores de museu que trabalhavam com visitas escolares, o Museu Histórico Nacional e os demais desta tipologia favoreciam significativamente o ensino de História, estimulando a percepção de que o presente é consequência do passado, sendo importante aguçar nos alunos a investigação e análise crítica dos fatos históricos. Para Sigrid Pôrto de Barros, este processo de produção de conhecimento tinha uma singularidade potencial: a cultura material. Embora na matéria de 1964 a autora descreva o episódio de Tiradentes, ao mesmo tempo, busca evidenciar que em visita à instituição, esta narrativa é corroborada pela materialidade. Fotografias tiradas por Armando Neves Júnior revelam a relação objeto e visitante:

FIGURA 1. Visitante e o estojo de ferros de “Tiradentes”



Fonte: BARROS, 1964:27.

FIGURA 2. Visitante e “Tiradentes: Alferes da 6ª Cia. Dos ‘Dragões das Minas’”



Fonte: BARROS, 1964:26.

Cabe ressaltar que, de acordo Bastos, Lemos e Busnello (2007) fundamentadas em Chartier (1998), as imagens não são apenas ilustrações em um impresso, ao contrário, são seleções meticulosas repletas de motivações. De acordo com Chartier (2011:16), “[...] não existe história possível se não se articulam as representações das práticas e as práticas da representação”. Desse modo, é possível identificar a construção de uma representação do Museu Histórico Nacional como um instrumento de ensino visando o despertar de interesses pela história por meio da materialidade, evocando por meio de relíquias do passado o sentimento de identidade.

Ao debruçar-se sobre as fotografias, dúvidas emergem sobre a interação entre público e bem cultural, uma vez que a própria autora evidencia para o comportamento das séries iniciais o respeito às normas do museu, como não tocar os acervos a fim de preservá-los para as próximas gerações. Porém, no contexto de produção e intenção da matéria, a aproximação direta com a materialidade torna a visita ao Museu Histórico Nacional uma experiência singular, um encontro com o passado impossível de ser reproduzido nas salas escolares.

INVESTIGAR É PRECISO

A aproximação entre a Educação e a Museologia, sob a ênfase das práticas concebidas pelos museus, não é um exercício recente. Porém, conceber este tema como objeto de estudo ainda é um recorte pouco aprofundado. Nesse sentido, a articulação entre História da Educação no âmbito dos museus, sob a perspectiva da História Cultural, promove múltiplas interpretações acerca do caráter educativo dos museus.

Artigos publicados pelo corpo funcional das instituições museológicas são rastros de um trabalho pouco registrado ao longo da trajetória dos museus. As duas matérias relativas às práticas educativas realizadas pelo Museu Histórico Nacional encontradas na Revista do Ensino do Rio Grande do Sul revelam que os agentes envolvidos na perspectiva educacional não se limitavam ao museu e seus pares, ao contrário, era possível que estivessem se esforçando na defesa da divulgação de diretrizes propostas da instituição, bem como na circulação de ideias relacionadas ao ensino.

Nesse sentido, faz-se necessário o mapeamento desses sujeitos, de suas produções empíricas e teóricas, das articulações de ideias e instrumentais. Esta imersão poderá revelar o quanto alguns agentes estiveram ao longo do tempo vinculados com a proposta de museus enquanto espaços de instrução e produção de conhecimento.

REFERÊNCIAS

- BARROS, Sigrid Pôrto. O Museu e a criança. *Revista do Ensino*, Rio Grande do Sul, v.12, nº94, 1963. p.148-150.
- _____. O Suplício de Tiradentes. *Revista do Ensino*, Rio Grande do Sul, v.13, nº98, 1964. p.25-27.
- BASTOS, Maria Helena Camara. A imprensa de educação e de ensino: repertórios analíticos. O exemplo da França. *Revista Brasileira da Educação*, vol.12 nº.34. Rio de Janeiro Jan./Apr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782007000100013&script=sci_arttext>. Acesso em: Fev/2014.
- BASTOS, Maria Helena Camara; LEMOS, Elizandra Ambrosio; BUSNELLO, Fernanda. A Pedagogia da Ilustração: uma face do impresso. In: BENCOSTTA, Marcus Ley. *Culturas escolares, saberes e práticas educativas*. São Paulo: Cortez, 2007. p. 41-78.
- CHARTIER, Roger. Tradução de Cristina Antunes. *A história ou a leitura do tempo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. 77p.
- _____. Defesa e Ilustração da noção de representação. *Fronteiras*, Dourados, MS, v.13, n.24, Jul/Dez, 2011. p.15-29.
- KNAUSS, Paulo. O desafio de fazer História com imagens: arte e cultura visual. *Revista ArtCultura*, Uberlândia, v. 8, n. 12, Jan/ Jun. 2006. p. 97-115.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. *As grandes festas didáticas: A Educação Brasileira e as Exposições Internacionais (1862-1922)*, 1996. 246p. Tese (Doutorado) - Programa de História Social, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 1996.

LOPES, Maria Margaret. *O Brasil descobre a pesquisa científica: os museus e as ciências naturais no século XIX*. São Paulo: Editora HUCITEC, 1997. 369p.

MAGALHÃES, Aline Montenegro. *Colecionando relíquias... um estudo sobre a Inspeção de Monumentos Nacionais (1934-1937)*, 2004. 152p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em História Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra. Rumo a uma "História Visual". In: MARTINS, J. de S; ECKERT, C.; NOVAES, S. C. (Orgs.). *O Imaginário e o Poético nas Ciências Sociais*. Bauru: Edusc, 2005. p.33-56.

MOREIRA, Afonsina Maria Augusto. *No Norte da Saudade: esquecimento e memória em Gustavo Barroso*, 2006, 271p. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em História, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2006.

NORA, Pierre. Tradução de Yara Aun Khoury. Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP*. São Paulo, n.10, 1993. p. 07-28.

NUNES, Clarisse. Historiografia comparada da Escola Nova: algumas questões. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v.24, n.I, jan./jun.,1998. p.105-125.

OS CURIOSOS passam ao largo do Museu Histórico Nacional. *Jornal Tribuna da Imprensa*. Rio de Janeiro, 09 de Março de 1956.

PEREIRA, Marcelle Regina Nogueira. *Educação Museal: entre dimensões e funções educativas: a trajetória da 5ª Seção de Assistência ao Ensino de História Natural do Museu Nacional*, 2010. 180p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio do Centro de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO e do Museu de Astronomia e Ciências Afins – MAST, Rio de Janeiro, 2010.

PESAVENTO, Sandra. Clio e a grande virada da História. In: _____. *História e História Cultural*. Porto Alegre: Ed. Autêntica, 2003. p.7-17.

POSSAMAI, Zita Rosane. "Lição de coisas" no museu: o método intuitivo e o Museu do Estado do Rio Grande do Sul, Brasil, nas primeiras décadas do século XX. *Revista Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 20, n. 43. 2012a. p.1-12.

_____. *Nos bastidores do museu - patrimônio e passado da cidade de Porto Alegre*. Porto Alegre: EST Produções, 2001. 144p.

_____. Patrimônio e História da Educação: aproximações e possibilidades de pesquisa. *Revista História da Educação*, v. 16, n. 36, Jan/abr. 2012b. p.110-120.

SÁ, Ivan Coelho; SIQUEIRA, Graciele Karine. *Curso de Museus - MHN, 1932-1978: alunos, graduandos e atuação profissional*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Escola de Museologia, 2007. 258p.

TELLES, Angela Cunha da Motta. Mostrar, estudar, celebrar - apontamentos sobre a história das atividades educativas no Museu Histórico Nacional, 1922-1968. *Anais do Museu Histórico Nacional*, vol. XXIX. Rio de Janeiro: Ministério da Cultura/ Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional/ Museu Histórico Nacional, 1997. p.187-210.

CARTAS SOBRE A “INFÂNCIA DESAMPARADA” NO BRASIL OITOCENTISTA: UM OLHAR DA FAMÍLIA IMPERIAL PARA A CRIANÇA DESVALIDA

Ana Cristina Borges López Monteiro Francisco
Universidade Católica de Petrópolis – UCP
Doutorado em Educação - UCP
acf@monteirofrancisco.com.br

O estudo trata da investigação de cartas de autoria de Gastão de Orleans e Bragança, o Conde d’Eu, genro do Imperador D. Pedro II, que, entre 1883 a 1889, planeja, juntamente com outros membros da aristocracia brasileira, a criação da *Associação Protetora da Infância Desamparada*. O objetivo central da pesquisa é a análise das missivas trocadas entre o Conde d’Eu e seus conselheiros, buscando as finalidades e expectativas que levaram a idealização de uma ação coletiva para o oferecimento da instrução primária e rural às crianças identificadas como “desamparadas”. Em um plano mais específico, os procedimentos metodológicos referem-se a um estudo qualitativo, cujas fontes utilizadas compõem-se de treze cartas, encontradas no Arquivo do Museu Imperial de Petrópolis. A leitura das cartas possibilita entender parte das subjetividades presentes na criação da *Associação Protetora da Infância Desamparada*, que tinha como objetivo, “lutar” para que a infância desvalida tivesse um teto que a protegesse e, além disso, que "este sodalício" se ocupasse da regeneração e educação dessas crianças.

Palavras-chave: Associação Protetora da Infância Desamparada; Cartas; Conde d’Eu; Brasil Império.

Introdução

Nos dias atuais, nossa sociedade vive um constante desafio: a educação de crianças das camadas mais desfavorecidas, capaz de possibilitar o rompimento com as situações de risco que as levam dos bancos escolares aos bancos dos réus. Todavia, o papel da educação na correção e, mais tarde, na socialização das crianças que cometem delitos teve, ao longo dos séculos XIX e XX, conotações diferenciadas que vão desde o tratamento dispensado para o adulto, dando-o viés de “adulto em miniatura”, até o entendimento de que a criança pode vir a ser recuperada e ressocializada, com a educação como principal alicerce.

A partir de meados do século XIX, a discussão acerca da educação das crianças pertencentes à chamada “infância abandonada”, constituiu um dos projetos de reforma

perseverantemente discutido pelos dirigentes do Estado e por outros setores da sociedade Imperial.

Em 1874, na Corte, o governo Imperial edificou o *Asilo de Meninos Desvalidos*, com o ideal de uma instituição que abrigasse os "meninos pobres", ministrando-lhes educação primária e profissional. O Asilo, que atualmente é o Instituto João Alfredo, funcionava na Chácara dos Macacos, em Vila Isabel, tendo como proposta a admissão de "meninos desvalidos", órfãos ou em "estado de pobreza", entre 06 e 12 anos, com fins de educá-los até a idade de 21 anos. Utilizava o currículo da escola primária nos mesmos parâmetros das demais escolas públicas quanto ao 1º grau do ensino, qual seja ministrando e desenvolvendo as disciplinas de leitura, escrita e aritmética, instrução moral e religiosa. Quanto ao nível secundário, objetivava a formação profissional dos meninos, a aprendizagem das artes e dos ofícios de sapateiro, funileiro, ferreiro e serralheiro. No Asilo de Meninos Desvalidos, o trabalho era obrigatório e era exercido nas oficinas da escola.

As discussões relativas à educação e a instrução da infância desamparada, bem como os esforços empreendidos em prol da mesma, englobavam um leque de questões mais amplas, enfrentados pela sociedade naquele tempo. Dentre tantas, Schueler (1999) cita as preocupações com o fim do regime de trabalho escravo, com o controle social, com as desordens sociais e a criminalidade, com a “construção do povo” e a formação de cidadãos disciplinados e úteis à pátria. A (re)construção da nação brasileira, em si, encontrava-se em questão.

A partir daí, em comunhão de esforços, hasteia-se definitivamente a bandeira da necessidade de educar as crianças pobres e abandonadas, órfãs, vagabundas e ingênuas³⁴ (todas, a partir de então, categorizadas como pertencentes à infância abandonada), em instituições asilares de ensino agrícola³⁵.

Eis que, munidos desse espírito, no dia 29 de julho de 1883, presidido por Gastão de Orleans e Bragança, o Conde d’Eu, um grupo de homens públicos propõe-se a efetivar uma ação coletiva de instrução primária e rural às crianças identificadas como “desamparadas”. Nasce assim, sob a batuta do genro do Imperador e por uma ilustre

³⁴ Como eram conhecidos os nascidos livres de ventre escravo.

³⁵ Carlos Leôncio de Carvalho, Ministro do Império e professores primários da Corte, como Augusto Candido Xavier Cony, anuíam com a ideia de educar a infância desamparada através de estabelecimentos rurais.

diretoria composta por Luiz Pedreira do Couto Ferraz³⁶, conhecido como Visconde do Bom Retiro e pelos Conselheiros Manoel Francisco Correia³⁷ e Carlos Leôncio de Carvalho³⁸, Henrique de Beaurepaire Rohan³⁹, Nicolau Joaquim Moreira⁴⁰, o deputado Franklin Américo de Menezes Dória⁴¹ e Luiz Monteiro Caminhoá⁴², a *Associação Brasileira Protetora da Infância Desamparada*, cuja finalidade era a criação de asilos agrícolas que receberiam as crianças abandonadas nas ruas das grandes cidades do Império, em destaque, a Corte.

Rizzini (1993) chama atenção para o fato de que os termos “menor” e “infância” eram bastante utilizados nos documentos da Associação. A autora destaca que, em relação às categorias classificadas como “abandonados” e “desamparados”, era comum o uso da expressão “menores”, que identificava não somente a menoridade civil, mas ainda uma situação diferente do indivíduo.

O rascunho do projeto dos membros que comporiam a *Associação Brasileira Protetora da Infância Desamparada*, elaborado de próprio punho pelo Conde d’Eu. No original, observa-se a lápis e no alto da folha, entre a segunda e a terceira página, a seguinte observação: “Projeto depois alterado”. Percebe-se ainda que o príncipe demonstra fidelidade àqueles que estiveram ao seu lado desde a ideia embrionária da Associação. Abaixo do nome de Luiz Caminhoá lê-se “até aqui foram contemplados (à exceção do tesoureiro) os Iniciadores da Associação”. De fato, na maioria das vezes, eram estes homens que assinavam os documentos e as cartas dos assuntos atinentes à entidade.

³⁶ Advogado e político brasileiro. Deputado geral, presidente da Província do Rio de Janeiro, conselheiro de Estado e senador do Império do Brasil entre 1867 e 1886. Foi o responsável pela metodização e oficialização do ensino primário, reforma do ensino secundário, das escolas de medicina, o Conservatório de Música, a Academia de Belas Artes, e criador do Imperial Instituto dos Cegos. Duas ruas têm seu nome, uma no Rio de Janeiro e outra em Petrópolis. Autor do primeiro Regulamento de Instrução Primária e Secundária da Corte.

³⁷ Advogado e político brasileiro, senador do Império do Brasil de 1877 a 1889.

³⁸ Advogado, professor e político brasileiro. Na política do Império, era membro ativo do Partido Liberal (então na oposição). Em 5 de janeiro de 1878, subiu ao poder o Partido Liberal, com o conselheiro João Lins Vieira Cansanção de Sinimbu como presidente do Conselho de Ministros (título equivalente ao de primeiro-ministro) e Carlos Leôncio da Silva Carvalho para a então denominada Pasta do Império.

³⁹ Primeiro e único visconde com grandeza de Beaurepaire-Rohan. Nasceu em Niterói, em 12 de maio de 1812 e faleceu em 19 de julho de 1894. Foi um nobre, militar e político brasileiro. Filiado ao Partido Liberal.

⁴⁰ 1824-1894. Ligado às questões agrícolas, foi um dos dirigentes do Jardim Botânico.

⁴¹ Advogado, orador, magistrado, poeta e político monarquista. Primeiro e único barão de Loreto, membro fundador da Academia Brasileira de Letras. Casado com Maria Amanda Lustosa Paranaguá, filha de João Lustosa da Cunha Paranaguá (2º marquês de Paranaguá). Era muito ligado à Família Imperial Brasileira, acompanhando-a no exílio. De volta ao Brasil, dedicou-se à advocacia e à literatura.

⁴² Importante ressaltar que, na carta datada de maio de 1883, endereçada ao Conde d’Eu, aparece “Martins” no sobrenome de Caminhoá, enquanto nos demais documentos lê-se “Monteiro”.

Outra questão interessante e que demonstra a preocupação com a seriedade da Associação foi o cuidado do Príncipe ao escolher pessoas que, pela experiência e função exercida, fossem competentes para o desempenho das funções por ela atinentes, quais sejam, voltadas à regeneração através da educação e do trabalho. Observa-se, portanto, que consta no quadro de membros um vice-presidente de artes e ofícios, um escrivão da administração de expostos, um ex-inspetor da instrução da Província de Minas, um chefe de seção da Biblioteca Nacional e professor do Mosteiro de São Bento e um promotor público da Corte. Pessoas intimamente ligadas às questões da educação e da infância.

Quanto ao Conselho formado pelas “senhoras”, é nitidamente contemplada a questão familiar, da senhora do lar responsável pela formação e educação. Qual forma melhor que a família, que os valores familiares, para servirem de alicerce à regeneração da infância abandonada? Do Conselho de Senhoras da *Associação Protetora da Infância Desamparada*, três membros eram esposas de conselheiros: a Baronesa de Canindé, Dona Amanda Paranaguá Doria e Delmira Caminhoá. Este Conselho foi formado a partir das inscrições feitas quando da primeira reunião geral da Associação.

Em maio de 1883, atendendo aos anseios do genro do Imperador, Caminhoá escreve ao Conde d’Eu, oferecendo ideias e subsídios para o regulamento de uma associação agrícola voltada para a regeneração e educação de meninos criminosos e vagabundos no Brasil. Para tanto, usa como parâmetro o modelo francês, conhecido quando de sua visita à Colônia de Orgeville e outros asilos para crianças, bem como da prisão dos jovens detidos. Mostrava simpatia às propostas da então moderna sociedade cristã, no que dizia respeito à regeneração do homem a fim de evitar qualquer mal que pudesse infligir a seus semelhantes e ainda, de torná-lo feliz através do trabalho e da consciência do dever. Chamava a atenção para o fato de que, na Europa, não havia meio mais eficaz do que os asilos agrícolas, onde o homem desde tenra idade ao começar a sucumbir ao caminho do vício já ouvia a “palavra da moral”.

Há uma questão palpitante da actualidade, que deve merecer a attenção geral dos homens benemeritos do paiz, porque, a maior parte das vezes, é causa de revoluções sociaes; é a ociosidade e a má direcçãoda educação moral, que engendram o vicio e desviam aquelles que, mal guiados, tornam-se não só inúteis à sociedade, mas ainda perigosos: é isso mais pernicioso com a falta sufficiente de instrucção profissional dos meninos pobres, que podiam ser dirigidos para a agricultura, nossa principal industria, fornecendo-lhes assim, grande numero de braços que d’ella se afastam, quando suas necessidades se multiplicam. Deveria caber essa árdua tarefa ao Governo, se ele por si só podesse educar e regenerar

tão grande numero de infelizes (CAMINHOÁ, 1883, p. 4. Museu Imperial – doc. 8554 – maço 188 - grifo nosso).

Caminhoá ainda destinava à falta de criação de hábitos para o trabalho, a ausência de princípios religiosos como corretivos das paixões e estímulo da moral, em especial, o exemplo dos pais. Sustentava que a sociedade que os condenava cometia uma injustiça sem reparar nas causas que motivavam as faltas. Nessa esteira, coadunava com os princípios da legislação inglesa, que pregava ser melhor prevenir do que castigar. Essa seria, para ele, a postura de corações verdadeiramente cristãos e patriotas, voltados para a fundação de uma sociedade justa e humanitária.

No intuito de servir de parâmetro para a associação almejada pelo Conde d’Eu, Caminhoá apresenta a organização da *Sociedade Protetora da Infância Desvalida ou Culpável da França*, salientando que sua superioridade estava além dos resultados práticos, na boa direção. Ali se buscava desenvolver a educação moral, o ensino clássico ou profissional e o bem-estar físico dos meninos.

Narrava então, que a educação moral era confiada, de uma maneira geral, aos oficiais superiores reformados, tendo em vista que possuíam, reconhecidamente, honestidade e zelo. A eles cabia a educação dos pupilos nos princípios da honra, do patriotismo e da disciplina. Já a educação religiosa era pautada na liberdade de consciência e ministrada por padres que professavam diferentes religiões. Restava então ao Estado, através de professores pagos, o ensino clássico. De igual forma, a necessidade de ensinar-lhes um ofício era oferecida através da exploração agrícola, cujas noções elementares de agricultura eram passadas através de oficinas, atendendo às características dos aprendizes como, por exemplo, a força física e aptidões. Também davam especial atenção à higiene e à boa alimentação, vez que “restituíam as cores e a saúde” que porventura houvessem perdido como consequência do meio em que viviam.

Caminhoá informava ao Conde d’Eu que estes estabelecimentos cresciam consideravelmente e destacava que três dessas colônias foram destinadas às meninas, que, além da língua francesa e de contabilidade, também aprendiam a cozer, lavar e engomar, cozinhar e tratar de animais domésticos. Termina sua carta instigando as ideias do Conde d’Eu quanto à realidade brasileira:

A vista desses resultados incontestáveis provados eloquentemente naquelles estabelecimentos philantrópicos, o Brazil poderá conservar-se indifferente quando

se apresentam almas generosas querendo estabelecer instituições idênticas á essas? Certamente que não (Museu Imperial – doc. 8554 – maço 188).

No dia 12 de maio de 1883, em correspondência endereçada a Silva Costa, que viria a ser o procurador da Associação, o Conde d’Eu solicita ao mesmo que analisasse o projeto do estatuto da *Associação Protetora da Infância Desamparada* e que o normatizasse de acordo com a legislação até então vigente. Em síntese, manifesta ter rascunhado o projeto do estatuto nos parâmetros das instituições francesas, em especial, o Estatuto da *Societée Eternelle*.

Dois meses depois, em 23 de julho de 1883, o Conde d’Eu (assinando Gastão de Orleans), juntamente com o Visconde do Bom Retiro, Manoel Francisco Correia, Henrique de Beaurepaire-Rohan, Nicolau Joaquim Moreira, Carlos Leoncio de Carvalho, Franklin Americo de Menezes Doria, José da Silva Costa e Luiz Monteiro Caminhoá endereçam, provavelmente a um ministro ou presidente da Província, um pedido de atenção especial aos seus anseios para a criação de uma instituição brasileira voltada para a proteção da infância desamparada. Defendem seus ideais, sustentando que zelar pela educação dos menores que não usufruem da proteção familiar, encontrando-se, por conseguinte, em estado de abandono, seria de extrema importância.

Um dos principais objetivos da Associação era a fundação e direção de asilos agrícolas que visariam à construção de escolas práticas de trabalhadores da lavoura. O grupo de futuros educandos dessas instituições seria formado, então, pelos filhos das escravas e pelos “desamparados e deserdados da fortuna”. Para esses educandos, o currículo era baseado na educação moral e religiosa, no ensino das primeiras letras e noções práticas de agricultura.

Incutir-lhes hábitos de trabalho e o gosto pela cultura agrícola, primeiro manancial da riqueza do paiz, proporcionando-se ao mesmo tempo os sólidos princípios da educação primária, parece ser a tradução fiel do sentimento nacional (GASTÃO DE ORLEANS, 1883. Museu Imperial – doc. 8554 – maço 188 - grifo nosso).

Destacam, inclusive, não ser nova tal proposta e tampouco a simpatia pela causa da infância desamparada, já que o governo Imperial já havia empreendido esforços para a melhoria do *Asilo dos Meninos Desvalidos* em Vila Isabel, do *Instituto Disciplinar Fluminense d’Agricultura*, a *Colônia Orfanológica Izabel* em Pernambuco e a *Companhia Agrícola e Zootécnica*, que estava em fase de implantação. Dispensar a atenção devida à

questão da infância abandonada brasileira era, em última análise, uma questão de desvelo e patriotismo.

Entre os documentos analisados, três em especial, possuem conteúdo bastante similar. Nota-se, pelos textos, que os assuntos abordados na versão impressa da carta acima relatada, parecem ser a versão final de rascunhos anteriores. A primeira, com correções de próprio punho do Conde d’Eu e com uma observação a lápis, no cabeçalho da folha onde se lê: “Projeto Primitivo da Circular por mim ditada a Benedicto em 1882, pois nesse ano faleceu ele. 26/10/88”, na Figura 1, a seguir:

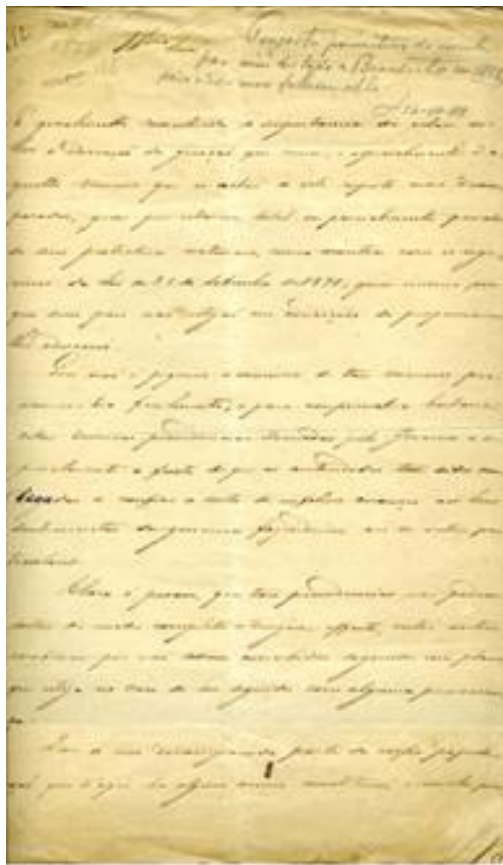


Figura 1. Projeto primitivo da Circular da Associação, ditada pelo Conde D’Eu em 1882. Fonte: Arquivo do Museu Imperial – Documento 8554 – Maço 188.

Nesta carta, nota-se o cuidado do Príncipe em relação à causa através de suas anotações e correções, que são feitas à tinta azul. No trecho que discorre sobre a importância de velar pela infância desamparada, percebe-se a preocupação em oferecer “uma educação primária que lhes incuta princípios de moralidade” é uma das questões mais importantes no resgate e regeneração dessas crianças.

Dar a essa desamparada parte da nossa população que daqui a alguns anos constituirá o núcleo principal dos cidadãos deste Império hábitos laboriosos e o gosto da agricultura, principal indústria do país, proporcionando-lhe ao mesmo tempo uma educação primária que lhes incuta princípios de moralidade,

evitando que cresçam na ociosidade e nos vícios, e muitas vezes na mais completa ignorância, e tornando-se hábeis pelos conhecimentos adquiridos para virem aser fatores úteis da principal riqueza do país para já ser uma admiração nacional.⁴³

Em seguida, no parágrafo seguinte, ele insere no texto “e argumentando” e substitui “Órphãos” por “meninos desvalidos”.⁴⁴

Com efeito este melindroso argumento merece numerosos e brilhantes estudos dados à luz por eminentes formadores, assim como tem sido objeto de não poucos patriotas esforços entre os quais cumpre mencionar os atos do Governo Imperial criando e argumentando o Asilo de meninos desvalidos que existe em Andarahy, os estabelecimentos iniciados pelo Instituto Fluminense de Agricultura, a Colônia Orfanológica Isabel, que prospera na Província de Pernambuco, outra denominada Christina a que se deu princípio no Ceará, e bem assim a projetada organização de diversas apreciações entre as quais avulta a Companhia Zootécnica que teve seus Estudos aprovados em Decreto de 26 d’Agosto de 1880 (?),⁴⁵ mas apesar disso ficou até hoje letra morta.

⁴³ As palavras sublinhadas são as que foram inseridas pelo Conde d’Eu no texto da carta, escrita de próprio punho, à tinta azul.

⁴⁴ Embora constituindo o nome do Asilo, foi mantida a letra minúscula em “meninos desvalidos”, por fidelidade ao texto do documento.

⁴⁵ A interrogação consta do original.

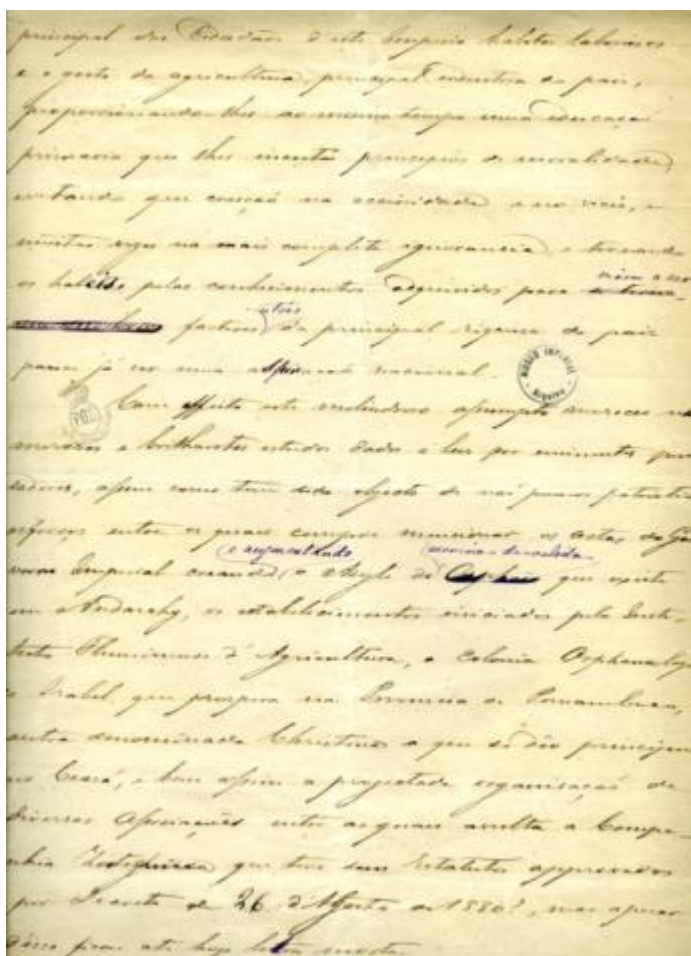


Figura 2. Projeto primitivo da Circular da Associação, ditada pelo Conde D'Eu em 1882. Fonte: Arquivo do Museu Imperial – Documento 8554 – Maço 188.

As correções feitas em tinta azul pelo Conde d'Eu já aparecem na versão seguinte (Figura 2). Esta, já com a caligrafia do Príncipe, serve como rascunho para o impresso datado e assinado pelos membros da Associação. Mais uma vez, é expressa sua preocupação com a educação da geração que cresce, em especial, das crianças desamparadas.

Os parágrafos mencionados na carta anterior, quanto às correções feitas pelo Conde d'Eu, são inseridos nesta carta integralmente (Figura 3). Fica evidenciada, mais uma vez, a inquietação do monarca em resgatar e regenerar a criança desvalida, através da educação e do trabalho, atendendo e proporcionando ainda, o desenvolvimento do país através do desenvolvimento da agricultura, então expressiva fonte de riqueza do país.

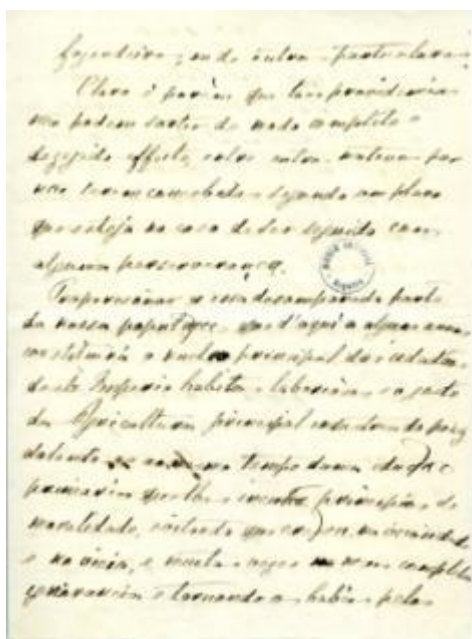


Figura 3. Carta Conde D'Eu sobre a Associação. Fonte: Arquivo do Museu Imperial – Documento 8554 – Maço 188.

Demonstrando conhecimento de causa e sua intimidade com o assunto, o Príncipe menciona a tendência das ideias europeias na questão da infância desvalida quando da reunião ocorrida em Paris, durante um Congresso Internacional para a proteção da infância. Registra que as nações civilizadas estão voltadas para a causa devido a sua importância.

Tecidas as devidas considerações sobre o cerne da questão, é apresentada a ideia da fundação da Associação, que a princípio, é chamada por ele de “*Associação Penal Brasileira Protetora da Infância Desamparada*”.

Essas considerações despertam a ideia de fundar-se nesta Corte uma *Associação Penal Brasileira Protetora da Infância Desamparada* que toma a seu cargo o estudo de tão magno problema e promova gradualmente sua solução conseguindo a fundação do maior número possível de asilos agrícolas e organizando a necessária estatística da infância desprotegida.

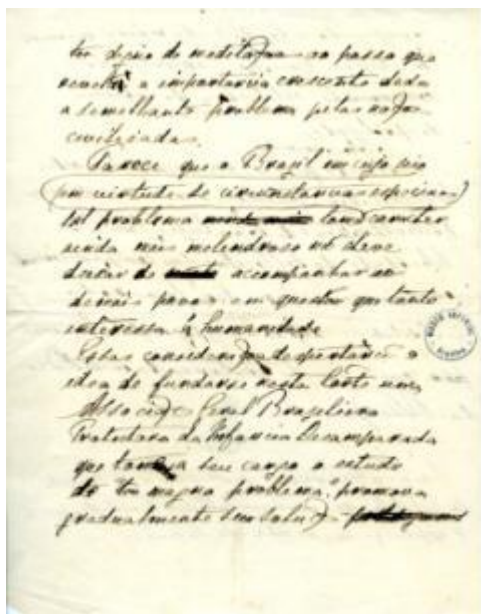


Figura 4. Carta Conde D'Eu sobre a Associação. Fonte: Arquivo do Museu Imperial – Documento 8554 – Maço 188.

Da versão final, bastante reduzida, foram poupadas algumas considerações relevantes dos rascunhos originais, que denotam os ideais do Príncipe:

Proporcionar a essa desamparada parte de nossa população, que daqui a alguns anos constituirá o núcleo principal dos cidadãos deste Império, hábitos laboriosos e o gasto dos Agricultores, principal indústria do país, dotando-os ao mesmo tempo duma educação primária que lhes incuta princípios de moralidade, evitando que cresça na ociosidade e no vício, e muitas vezes na mais completa ignorância e tornando-os hábeis pelos conhecimentos adquiridos para virem a ser fatores úteis da principal riqueza do país, parece já ser uma aspiração nacional (Arquivo do Museu Imperial – Documento 8554 – maço 188 - grifo nosso).

Na sua versão, ele pondera que o Brasil deveria acompanhar o comportamento europeu, citando novamente, o Congresso Internacional para a Proteção da Infância. Ainda, defende que se trata de assunto de interesse da humanidade e que foram essas ideias que despertaram a vontade de fundar a *Associação Protetora da Infância Desamparada* que teria, entre tantas atribuições, a de resolver gradativamente a questão da regeneração do menor através da fundação do maior número de asilos agrícolas com fito de atender à infância desprotegida.

Três dias depois, no dia 26 de julho de 1883, Caminhoá informa ao Conde d'Eu ter tomado todas as necessárias providências no sentido de dar publicidade à existência da Associação, inclusive informando aos jornais da Corte e distribuindo cerca de trezentas circulares.

É rascunhado, então, o Estatuto da *Associação Protetora da Infância Desamparada* (Figura 5) que, após as correções quanto ao texto e forma, é apresentada finalmente, em 27 de julho de 1883. Dessa forma, a Associação tinha como objetivo zelar pela educação dos menores desvalidos de ambos os sexos, incluindo-se aí, os ingênuos da Lei de 1871. Para tanto, oferecia instrução primária e profissional elementar e ensino agrícola de caráter prático, buscando sempre inculcar o hábito e o gosto pelo trabalho. Cabia-lhe ainda, a fundação e direção de asilos agrícolas e a criação e desenvolvimento de instituições congêneres. Propunha-se a buscar trabalho para o asilado quando de sua saída do estabelecimento embora pudesse continuar a aconselhar e protegê-lo, podendo inclusive recebê-los temporariamente quando se achassem desamparados. Também apresentaria ao governo os nomes para inscrição dos menores que, por mérito, conquistassem admissão em escola ou curso superior de agricultura.

Ainda constava de suas atribuições estabelecer relações recíprocas de auxílio entre as instituições destinadas à educação e proteção da juventude desamparada. Quanto à organização da estatística dos menores educados, deveria conter as informações de idade, épocas de admissão e saída e gênero de vida de cada um.

As crianças asiladas poderiam permanecer nas instituições até completarem a maioridade à época, que era 21 anos.

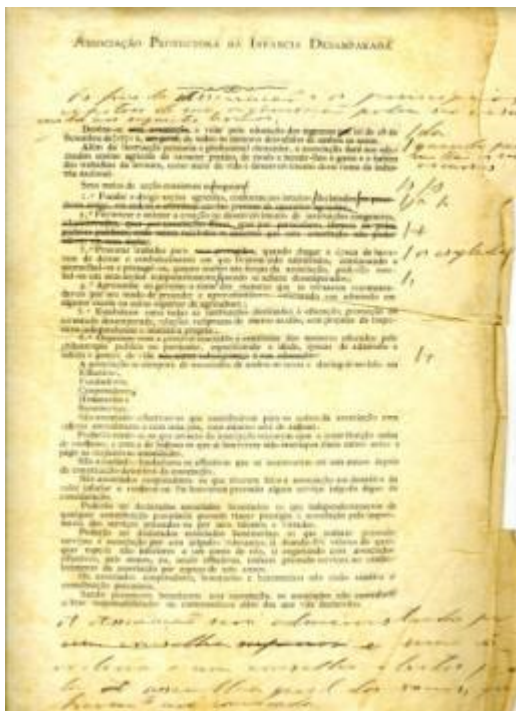


Figura 5. Estatuto da Associação Protetora da Infância Desamparada, 1883. Fonte: Arquivo do Museu Imperial. Documento 8554 – Maço 188.

No mês seguinte, em 16 de agosto de 1883, o Conde d'Eu redige uma ata da Associação em que são discutidas duas questões em especial: as diretrizes para o ingresso de associados e, conseqüentemente, a obtenção de recursos e, ainda, a forma de atuação da Associação. Quanto à primeira, o critério de maior peso para a entrada nos quadros de associados era baseado nas posses e na posição social do candidato. Não obstante, foi vislumbrada a hipótese de participação de pessoas nacionais ou estrangeiras “menos favorecidas da fortuna”, mas que pudessem contribuir de alguma forma, para a educação da infância. A senhora Franklin Dória⁴⁶, presidindo uma Comissão de Mulheres, iniciou uma captação de donativos através de uma subscrição de assinaturas compiladas em um livro que ficou conhecido como Livro da Caridade⁴⁷.

Da mesma forma também poderia ser pleiteada pela diretoria da Associação, subvenções do governo (no nível central, provincial ou dos municípios), com intuito de auxílio e aumento da receita.

Os registros da Associação informam que também eram realizados concertos e festas beneficentes. A própria Princesa Isabel, em parceria com D. Angela de Souza Queiroz Carvalho, promoveu eventos com fito de angariar fundos para a Associação. Dentre tantos, um concerto musical no Imperial Conservatório de Música, realizado no dia 24 de janeiro de 1884 e que foi abrilhantado pela presença da família Imperial e de ministros de Estado. Em setembro, no Cassino Fluminense, a Princesa Isabel patrocina uma festa com leilão de prendas e objetos⁴⁸.

Quanto às ações da Associação, três pontos foram destacados no documento redigido pelo Conde d'Eu. O primeiro dizia respeito à fundação de asilos, principalmente agrícolas. Encontra-se registrado na ata que, para tanto, dependeria da reunião dos necessários recursos, bem como da aquisição de terrenos que poderiam ser adquiridos por doação ou através de outros fundos. O segundo resgatava as questões dos artigos 5º e 6º do documento redigido no mês anterior⁴⁹. Tratava, portanto, da organização de estatísticas dos estabelecimentos já existentes no país bem como dos seus resultados.

⁴⁶ Mencionada na p. 103 como Dona Amanda Paranaguá Doria.

⁴⁷ Relatório da Associação Protetora da Infância Desamparada, 1884, p. 10.

⁴⁸ Relatórios da Associação Protetora da Infância Desamparada, 1884, 1885 e 1887.

⁴⁹ Estatuto da Associação Protetora da Infância Desamparada, 1883, mencionado neste estudo.

E, por último, registrou-se a discussão sobre a questão da possibilidade de intervenção da Associação a favor da educação dos menores que cresciam nos estabelecimentos agrícolas particulares.

Finalmente, são encaminhadas ao Conselho todas essas considerações para que este as apreciasse, devendo, para tanto, cada membro emitir sua opinião acerca dos pontos discutidos.

O zelo e atenção que o genro do Imperador dispensou à causa podem ser verificados, através de suas constantes intervenções, ora mencionadas por terceiros, ora através de anotações e correções nos documentos a ele submetidos. Em relação aos pontos destacados na ata acima mencionada, foram encontrados anexados ao documento dois bilhetes com questões anotadas de próprio punho, que espelham sua constante preocupação. O primeiro (Figura 6) tratava da nomeação das Comissões Provinciais, onde ele questionava o número de membros que deveria compô-la. O segundo manifestava sua dúvida quanto às ações da Associação.

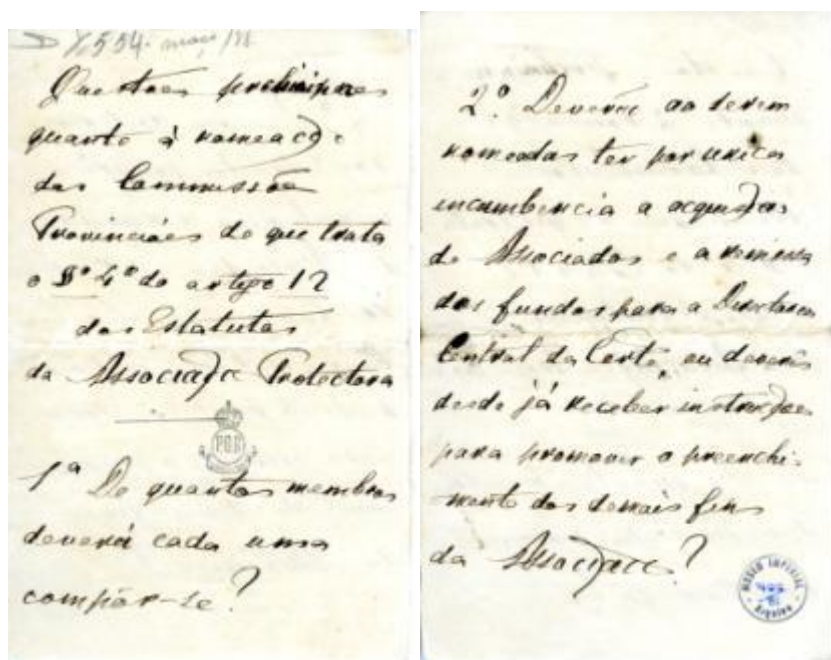


Figura 6. Manuscrito do Conde D'Eu com questões preliminares quanto ao Estatuto da Associação Protetora da Infância Desamparada. Fonte: Arquivo do Museu Imperial. Documento 8554 – Maço 188.

A partir daí, todas as atenções são voltadas para o encontro de um local adequado para o estabelecimento do Asilo Agrícola idealizado pela Associação.

As atas das reuniões ordinárias dos membros da diretoria podem ser encontradas dos Relatórios da Associação. Nelas consta que os membros associados pretendiam que

o Asilo fosse fundado no Município Neutro ou então, no interior da Província do Rio de Janeiro e esperavam que o terreno fosse obtido através de uma cessão de usufruto⁵⁰ ou arrendamento⁵¹, por tempo determinado e prorrogável. As primeiras ações em busca de um terreno apropriado partiram de Luiz Antonio Caminhoá e Paulino José Soares de Souza, que exerciam expressiva influência nas regiões interioranas.

Para Schueler (2000), a Associação buscava promover a educação dos menores “vagabundos” e dos “ingênuos” numa colônia que pudesse desenvolver a cultura dos principais produtos do mercado agrícola que, até aquele momento, eram cultivados pelos escravos e pelos trabalhadores livres. A autora informa que várias fazendas foram visitadas entre 1884 e 1885, mas nenhuma atendia às necessidades de funcionamento de um asilo de menores.

A questão foi resolvida quatro anos depois, em 1886, quando a Baronesa de Santa Mônica e seu filho, Francisco Nicolau de Lima Nogueira da Gama, ofereceram a Chácara Monte Scylenne, próximo a Valença⁵². Apesar de uma árdua busca por documentos e informações, não foram encontrados maiores detalhes sobre essa negociação. Machado (1993), quando aborda a questão da crise do café, informa que o terreno e a Chácara, que antes tinham pertencido ao Duque de Caxias, foram arrendados pela Associação por 3.000\$, pagos anualmente por cinco anos prorrogáveis. É possível que a saída para evitar os prejuízos causados pela decadência da economia cafeeira, aliada às relações entre os membros da Associação e a Baronesa de Santa Monica tenham sido fundamentais para a implantação do asilo em Valença.

Schueler (2000) acrescenta que, por outro lado, a proximidade com a linha férrea da Estrada Pedro II pode ter sido fundamental para a escolha do local, tendo em vista a facilidade para locomoção dos menores e dos funcionários e ainda, para o escoamento da futura produção agrícola.

Certo é que o *Asilo Agrícola de Santa Isabel* foi inaugurado em 28 de abril de 1886. A comemoração foi dupla, pois, além da Associação inaugurar seu maior projeto, ainda festejava o Conde d’Eu, que aniversariava nesta data.

⁵⁰Usufruto é o direito real sobre coisas alheias, conferindo ao usufruário a capacidade de usar as utilidades e os frutos de uma coisa, ainda que não seja o proprietário.

⁵¹Arrendamento é um contrato de cessão de um fator de produção, pelo qual seu proprietário o entrega a outrem para ser explorado, mediante determinada remuneração.

⁵²A chácara era situada a um quilômetro da Estação do Desengano, próximo a Valença.

Em 23 de junho de 1889, Antônio de Paula escreve ao Marquês de Paranaguá (Figura 7) solicitando modificação da data de uma reunião da comissão no Paço da Cidade, tendo em vista que a Baronesa de Santa Monica requereu sua presença para ultimar as mediações da chácara que a Associação pretendia comprar.

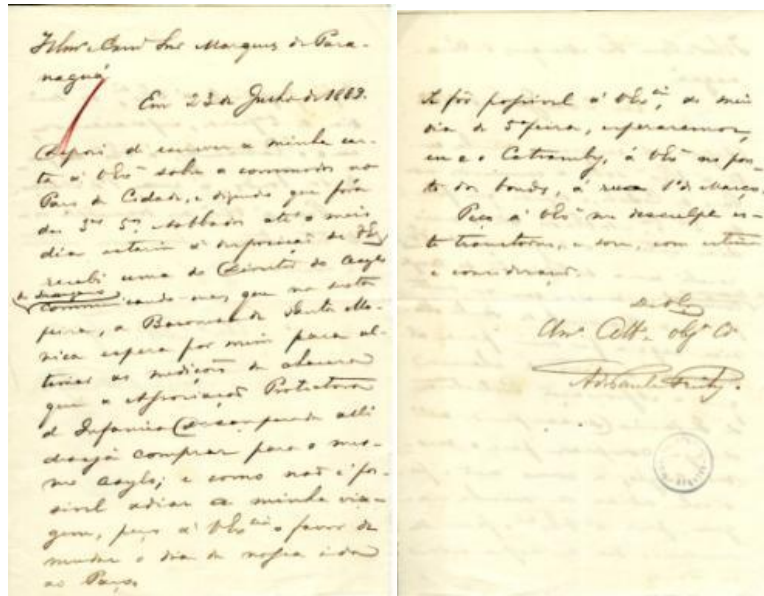


Figura 7. Carta de Antônio de Paula endereçada ao Marquês de Paranaguá em 23/06/1889. Fonte: Arquivo do Museu Imperial. Frec. C 1-2-L nº 16 P 01 e P02.

No dia 16 de novembro de 1889, o Conde d’Eu escreve ao conselheiro Manoel Francisco Correia (Figura 8), informando o término de suas atividades no Brasil. Tendo em vista o conteúdo que o documento traz, transcrevemos, integralmente, seu texto:

Tendo com profunda mágoa de me ausentar deste país cumpro o dever de passar a V. Exa., a presidência da Associação Protetora da Infância Desamparada da qual é V. Exa. o 1º Vice Presidente.

Rogo a V. Exa. que aceite para si e se digne transmitir a todos os nossos consócios as minhas mais saudosas despedidas e a expressão de minha cordial amizade assim como a esperança que nutro de que mediante a cooperação de todos continue a florescer uma instituição que desde sua fundação tem merecido meus constantes desvelos e os de V.S.

Muito grato ficarei se V.Exa. se por ventura fosse possível comunicar-me de vez em quando os progressos desta Associação.

Resta-me dar expressão a meus sentimentos de cordial gratidão pelas provas de consideração que constantemente mereci de meus consócios.

Ao Exmo. Snr. Conselheiro Senador Manoel Francisco Correia.

Gastão d’Orleans, Conde d’Eu.

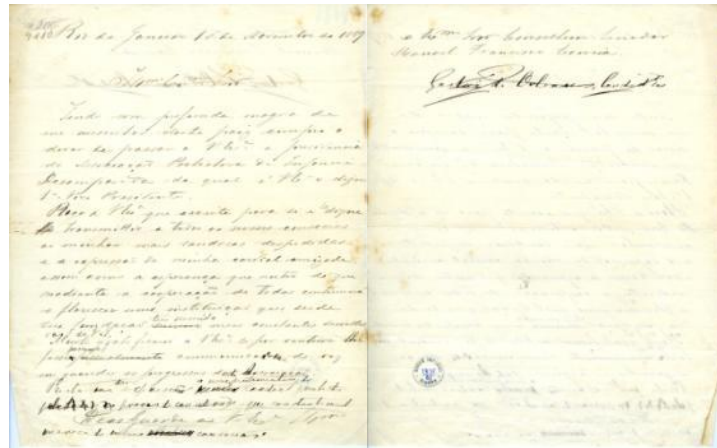


Figura 8. Carta do Conde D'Eu para Manoel Francisco Correia, informando de sua saída da Associação. Fonte: Arquivo do Museu Imperial – Doc. 9110 - Maço 200.

A *Associação Protetora da Infância Desamparada*, representada pelos seus membros, expressa sua tristeza e, ao mesmo tempo, gratidão pela iniciativa do Príncipe em carta dirigida a ele, datada de 26 de novembro de 1889 (Figura 9), abaixo transcrita:

Sereníssimo Senhor

Cabe-me o dever de levar ao conhecimento de Vossa Alteza, que em sessão de hoje foi lido o officio, em que Vossa Alteza envia à Associação Protetora da Infância Desamparada saudosas despedidas por se ter de ausentar do Brasil, e faz votos para que mediante a cooperação de todos continue a florescer uma instituição que desde o começo mereceu os constantes desvelos de Vossa Alteza.

A Associação aceita e agradece as saudosas despedidas de Vossa Alteza, e manifesta o imenso pesar, de que se acha possuída, por se ver privada da continuação dos serviços importantes do illustre presidente, fundador da Associação e do Asilo Agrícola Santa Isabel, devendo em tempo ser satisfeito o desejo de Vossa Alteza, quanto à remessa dos relatórios.

A Associação faz votos pela saúde de Vossa Alteza e da Augusta Família Imperial. Deus guarde Vossa Alteza.

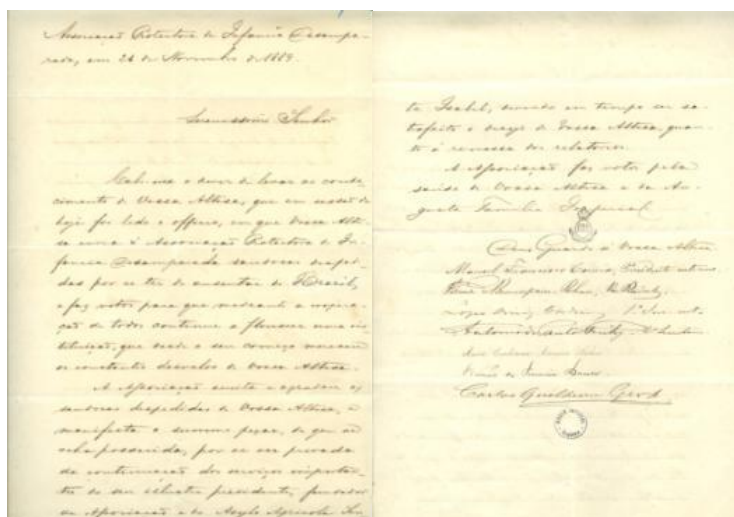


Figura 9. Carta da Associação Protetora da Infância Desamparada ao Conde D'Eu, em 26 /11/1889. Fonte: Arquivo do Museu Imperial. Doc. 9114 – Maço 200.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É incontestável que, sob a gerência do genro do Imperador, um dos maiores objetivos e fundamentos da *Associação Protetora da Infância Desamparada* foi a tentativa de solidificação de uma política educacional moral e religiosa, voltada à regeneração da infância desvalida através do desenvolvimento da instrução elementar e do ensino do trabalho rural. Acreditava-se que, dessa maneira, a criança em risco poderia ser regenerada e transformada em “cidadão laborioso”.

Nas décadas finais da monarquia, a educação das crianças e jovens pertencentes ao conceito de infância desamparada parecia ser um caminho fadado a resultados promissores.

Não obstante, com o decurso da história, através da inserção do governo republicano em 1889, novos discursos e metas passam a ser trilhadas. Uma nova fase se apresenta representada por médicos e juristas à frente das questões da infância, com um discurso baseado no fato de que as crianças pobres e desvalidas passariam a ser objeto de aparato essencialmente jurídico. Iniciado no final do Império e concretizado na primeira metade da República Velha, o longo processo de transformação das crianças desvalidas e abandonadas em menores abandonados e delinquentes passa a ser objeto do Código de Menores, finalizado em 1927.

Referências:

- ASSOCIAÇÃO Brasileira Protetora da Infância Desamparada. *Relatório*. Typographia Soares Niemeyer, 1884.
- _____. *Relatório*. Rio de Janeiro, 1896.
- BARROS, José D'Assunção. *O projeto de pesquisa em História*. Da escolha do tema ao quadro teórico. 5ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- BERGER, Maria Virgínia Bernardi. Aspectos históricos e educacionais dos abrigos de crianças e adolescentes: a formação do educador e o acompanhamento dos abrigados. *Revista HISTEDBR*. On line. Campinas, nº 18, 2005.
- CAMARA, Sônia. *Sob a guarda da República*. A infância minorizada no Rio de Janeiro da década de 1920. Rio de Janeiro: Quartet, 2010.
- FREITAS, Marcos Cezar. *História Social da Infância no Brasil*. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 1999.
- GONDRA, José; SCHUELER, Alessandra. *Educação, poder e sociedade no Império brasileiro*. Biblioteca Básica de História da Educação, vol. 1, São Paulo: Cortez, 2008.
- GONDRA, José Gonçalves. *História, Infância e Escolarização*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2002.
- LONDOÑO, F. Torres. A origem do conceito Menor. In: DEL PRIORE, M. (org.). *História da criança no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1996.
- MARCÍLIO, Maria Luiza. *História social da criança abandonada*. São Paulo: Hucitec, 1998.
- _____. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. In: FREITAS, Marcos Cezar de. (org.). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2001.
- MARTINEZ, Alessandra Frota, Educar e instruir, a educação popular na Corte Imperial- 1870-1889. *Dissertação de Mestrado*. Departamento de História, Niterói, Universidade Federal Fluminense – UFF, 1997.
- PILOTTI, F.; RIZZINI, I. (orgs.). *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano Del Nino, Editora Universitária Santa Úrsula; Amais livraria e Editora, 1995.
- RIZZINI, Irene. *A criança e a lei no Brasil*. Revisitando a História (1822-2000). Rio de Janeiro: UNICEF, CESPI/USU, 2000.
- _____. *O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil*. Rio de Janeiro: USU, 1997.
- _____. (Org.) *Olhares sobre a criança no Brasil – séculos XIX e XX*. Série Banco de Dados. Rio de Janeiro: Petrobrás-BR: Ministério da Cultura. USU: Ed. Universitária. Amais, 1997.
- RIZZINI, Irene e PILOTTI, Francisco. *A arte de governar crianças*. A história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.
- RIZZINI, Irma. *Assistência à infância no Brasil: uma análise de sua construção*. Rio de Janeiro: Editora Universitária Santa Úrsula, 1993.
- VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. *A casa e os seus mestres – A educação no Brasil de oitocentos*. Rio de Janeiro: Gryphus, 2005.
- VASQUEZ, Eliane Leal. Sociedade cativa. Entre cultura escolar e cultura prisional. *Dissertação de Mestrado*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, 2008.

A LEITURA EM IMPRESSOS PARA ALFABETIZAR: 1878-2014

Angelina Monica Monteiro dos Santos⁵³

angelinamonteiro3@gmail.com

Cristina Maria Rosa⁵⁴

cris@ufpel.tche.br

Resumo

O trabalho apresenta o tratamento dispensado ao acervo bibliográfico do GPELHL e, nele, uma investigação acerca do conceito de “Leitura” em impressos para alfabetizar. Identificado como patrimônio documental a ser preservado, o acervo possui 54 exemplares, por nós denominados objetos culturais representativos das políticas de leitura no país. Iniciado pela *Cartilha Maternal ou Arte de Leitura* (João de Deus, 1878), adaptada para as escolas brasileiras ainda no Século XIX, a investigação refere-se a 136 anos de história dos métodos para ensinar a ler. As conclusões parciais indicam que a “linha ondulada” produzida pelos conceitos que ora se alargam, ora se restringem, pode ser “lida” como as diferentes concepções de leitura presentes ou mesmo ausentes nos documentos (livros, manuscritos, manuais, cartilhas...) para alfabetizar que o acervo, utilizado como fonte de pesquisa, dispõe.

Palavras-chave: Acervo Bibliográfico; Leitura; Manuais para Alfabetizar.

Introdução

A leitura tem, entre intelectuais e estudiosos no mundo todo, importância ímpar. Para Manguel (1997, p. 200), “somos o que lemos” e para Todorov (2012, p. 76), a literatura pode “nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver”. Entre os pesquisadores da leitura, sua história e importância no Brasil, conhecemos as ideias de Silva (2002, p. 42-43), para quem a leitura é uma “atividade essencial a qualquer área do conhecimento e mais essencial ainda à vida do ser humano”. Intimamente ligada ao sucesso do “ser que aprende” a leitura possibilita “a aquisição de diferentes pontos de vista e alargamento de experiências” e parece ser “o único meio de desenvolver a originalidade e autenticidade dos seres que aprendem”.

⁵³ Acadêmica na Licenciatura em Pedagogia (FaE/UFPEL), Pesquisadora no Programa de Educação Tutorial PET/Educação.

⁵⁴ Doutora em Educação, Coordena o Grupo de Pesquisa Escritas, Leitores e História da Leitura (CNPq/2009).

A leitura já foi considerada “uma atividade mecânica de decodificar palavras, ou de extrair sentidos que supostamente estariam prontos no texto”, de acordo com Bicalho (2014, p. 167). Acreditava-se que, para se tornar um leitor competente, “bastava aprender a ler nos anos iniciais de escolaridade e depois o aluno já saberia ler qualquer texto”. Atividade complexa, em que o leitor “produz sentidos a partir das relações que estabelece entre as informações do texto e seus conhecimentos”, a leitura “não é apenas decodificação” e prescinde de compreensão que tornará o leitor “capaz de apreciar”, “se posicionar” e “realizar a crítica ao que é dito”. Atividade cognitiva e social, a leitura “pressupõe que, quando as pessoas leem, estão executando uma série de operações mentais” além de utilizarem “estratégias que as ajudam a ler com mais eficiência”. É na interação entre autor e seu leitor que a leitura realiza sua função social, pois ninguém escreve para não ser lido. Estes dois sujeitos interagem “dentro de condições muito específicas de comunicação”, pois escritor e leitor “tem seus próprios objetivos, suas expectativas e seus conhecimentos de mundo”.

Para Paulino (2014, p. 177) há, quando da leitura, um “pacto entre leitor e texto” que “inclui, necessariamente, a dimensão imaginária, em que se destaca a linguagem como foco de atenção, pois através dela se inventam outros mundos, em que nascem seres diversos, com suas ações, pensamentos, emoções”. A pesquisadora argumenta que a leitura literária constitui “uma prática capaz de questionar o mundo já organizado, propondo outras direções de vida e de convivência cultural” e conclui dizendo que leitura alguma “sobrevive bem como prática cultural, quando censurada ou tolhida por autoridades do Estado, da família ou da escola”.

Ao dedicarem-se aos vínculos entre leitura e livro didático, Lajolo & Zilberman (2003, p. 131) ponderam que “o livro didático interessa igualmente a uma história da leitura porque ele talvez mais ostensivamente que outras formas escritas, forma o leitor”. Desse modo, estudar livros destinados à aquisição da leitura pareceu-nos interessante, relevante para a produção de saberes na área da alfabetização e exequível, uma vez que dispomos de um acervo representativo de 136 anos (1878-2014) de Alfabetização no Brasil.

Metodologia de Pesquisa

A investigação teve início em março de 2014 e o foco foi evidenciar os conceitos de leitura impressos nos **cinquenta e quatro** objetos culturais inseridos no acervo do GPELHL. O

objeto de estudo são os conceitos (não as metodologias) impressos e assinados, ou seja, o autor do livro deve manifestar-se escrevendo, por exemplo: “Leitura é...”. Representativos das políticas de leitura no país desde 1878, os materiais considerados – 54 documentos do total de 60, alguns deles valiosíssimos⁵⁵ – referem-se a 136 anos de história dos métodos para ensinar a ler. Fruto de garimpo desde 1993, o acervo⁵⁶ foi reunido para dar suporte ao estudo sobre livros didáticos para o ensino da leitura e da escrita em disciplinas da área Alfabetização que integram o Currículo da Licenciatura em Pedagogia da FaE/UFPel. Os procedimentos metodológicos empregados na organização e categorização do material foram: **a)** organização do acervo em nacionalidade e ordem cronológica; **b)** seleção dos exemplares que fazem parte do recorte, ou seja, brasileiros para alfabetizar; **c)** leitura de cada um dos exemplares e transcrição de excertos representativos; **d)** organização de um quadro indicando percentual de obras que têm/não têm conceito expresso de leitura; **e)** escrita das conclusões.

Conceitos no acervo do GPELHL: ler é...

De autoria do poeta português João de Deus, a ***Cartilha Maternal ou Arte de Leitura*** (1878) abre⁵⁷ o acervo bibliográfico do GPELHL como um dos mais importantes objetos culturais representativos das políticas de leitura no país. Adaptado do original de mesma língua e ainda sendo utilizado em Portugal, representa um desejo longo de alfabetizadores: ter um manual para ensinar a ler de forma “fácil”. Nele, João de Deus, seu autor, escreve⁵⁸:

Ora a verdadeira palavra do homem é a palavra escrita, porque só ela é imortal. Mas enquanto o ensino da palavra fallada é o encanto de mãe e filhos, o ensino da palavra escrita é o tormento de mestres e discípulos. Estranha diversidade em coisas tão irmãs! Deus na sua providência, não o podia determinar assim. Há de haver meio fácilimo, grato, universalmente acessível, de espalhar essa arte, ou antes faculdade, sem a qual o homem não passa dum selvagem (p. 02).

⁵⁵ Entre os mais valiosos estão *Artinha de Leitura*, de João Simões Lopes Neto (1907); *Meu ABC*, de Erico Verissimo (1936), o manuscrito *Histórias da Teté*, de Pedro Wayne (1937-1941), *A festa das Letras*, de Cecília Meireles (1937) e a primeira versão de *O batalhão das Letras*, de Mário Quintana (1948).

⁵⁶ Com sessenta exemplares atualmente, é organizado em duas categorias: Brasileiros (54) e Estrangeiros (02 portugueses, 02 italianos e 02 americanos para ensinar a língua islâmica).

⁵⁷ Há, no acervo, três exemplares: o primeiro é a versão impressa da 2ª edição da ***Cartilha Maternal ou Arte de Leitura*** (DEUS, João de. Lisboa: Imp. Nacional, 1878); o segundo é uma cópia de tradução utilizada no Brasil e impressa em 1941 e o terceiro, um original de 2012 editada pela Escolar Editora e adquirida em uma livraria em Lisboa, Portugal, no ano de 2013.

⁵⁸ No artigo, mantemos a grafia dos documentos originais, não atualizando a ortografia.

A Cartilha Maternal, de acordo com Trindade (s/d) “foi escrita pelo poeta e republicano português João de Deus Ramos (1830-1896) em substituição aos abecedários usados à época”. Publicada pela primeira vez em 1877 “tornou-se conhecida no Brasil desde o final da década de 1870, através de sua divulgação e uso por professores reconhecidos como positivistas”. Nela, João de Deus manifesta seu conceito de leitura:

“O que é a leitura senão a interpretação sucessiva das letras simples ou compostas, certas ou insertas da palavra escrita? Por isso é que a leitura é a verdadeira soletração; porque só na leitura se dá aos caracteres o seu justo valor” (p. 28).

Como reflexão filosófica que cabe nessa análise, é possível conhecer a posição de João de Deus quanto à leitura como qualidade humanizadora do homem, o que se conhece ao ler que “não é essencial que os filhos do povo fallem classicamente; o essencial é fazê-los quebrar o círculo da animalidade, dando-lhes, por meio da leitura e da escrita, o horizonte infinito do homem” (p. 33).

É um manuscrito datado de 1907 outro dos exemplares⁵⁹ que integra o acervo estudado. De autoria do pelotense João Simões Lopes Neto, *Artinha de Leitura* só veio a ser conhecida cem anos após sua produção. De acordo com Rosa (2010), “fisicamente trata-se de um pequeno caderno escolar com 80 páginas escritas apenas no rosto, encadernado e em perfeito estado. Em cada uma das páginas, um tratamento de artista: margens ressaltadas, arabescos nos quatro cantos do papel e notas de rodapé com instruções e explicações ao mestre: é uma cartilha completa, com todas as letras do alfabeto, inclusive o k, w e y”. Na *Artinha*, “Ler e escrever deve andar de par; a pois, logo de começo faça que o aprendiz vá se ajeitando e educando as mãos e os dedos, a segurar o lápis” (p.4). Simões Lopes acreditava que “a leitura se aperfeiçoa por meio da escuta” (p.40) e, em um recorte de instrução destinado ao alfabetizador, com relação ao método, é bastante específico:

“Cuide em que as palavras se leiam sem soletrar, mas silabando. Advirta o aprendiz de que com as sílabas que ele já conhece, poderá formar palavras diferentes. Exemplifique. Habitue-o a ir compondo outras frases com as palavras aprendidas” (p.10).

E em outro fragmento em seu manuscrito, conceitua a boa leitura que é “aquela que educa na interação do leitor e sua identificação com o que lê, dando expressão, dando realidade ao sentimento a que o autor obedeceu” (p.52). Acredita que a boa leitura depende

⁵⁹ Os documentos serão citados em ordem cronológica. Nessa seção do artigo, apenas os que possuem conceitos expressos. Os demais – aqueles em que não há conceitos – serão nomeados posteriormente.

dos primeiros tempos de escolaridade: “Si se não ensina ao aprendiz a ler bem no seu primeiro tempo de curso provavelmente este será sempre um máu leitor” (p.67).

O **4º Livro de Leitura** (1915) de autoria de Alfredo Clemente Pinto é mais um dos exemplares considerados. Nele, a leitura é arte:

A leitura, meus amigos!... Sabeis vós bem o que é a leitura?! É de todas as artes a que menos custa, e a que mais rende. Há livros que, semelhantemente a barquinhas milagrosas nos levam pelo oceano das idades a descobrir, visitar, conhecer todo o mundo que lá vai, os povos antigos revivem para nós com todos os seus usos, costumes, trajos, feições, crenças, idéias, vícios, virtudes, interesses e relações (p. 5).

Na obra **Queres ler? Primeiro livro** (1924/1935), adaptado pelas professoras gaúchas Olga Acauan e Branca Diva Pereira de Souza, “ler não é traduzir, machinalmente, em linguagem falada a linguagem escrita” (p. VII). De acordo com Rosa (2008), o livro pretendia-se um mecanismo para a “excellencia de um processo de leitura” e as professoras assim se manifestam: “a leitura é algo vivo, animado, interessante em que, em começo a inteligência se allia aos sentidos e mais tarde ao entendimento e à reflexão” (p.VII). No decorrer da obra, apresentam a necessidade da leitura literária, primeira e única incidência em nosso acervo: “De quando em quando, ler-se-ão deante dos alunos, algumas composições literárias apropriadas, afim de educar-lhes o ouvido pela audição de leituras correctas” (p.102).

Outro dos exemplares analisados é o Abecedário **Meu ABC** (1936), de autoria do maior ficcionista gaúcho do século XX, Erico Verissimo. De acordo com Rosa (2013), ao iniciar a “Biblioteca de Nanquinote” com quatro obras – entre elas o Abecedário **Meu ABC** –, Erico ofereceu aos meninos e meninas de sua época uma possibilidade de infância através da literatura. O conceito de leitura do autor está expresso em protocolos de leitura⁶⁰ espalhados em seus livros, inclusive no Abecedário:

“O mundo das maravilhas é o mundo dos livros. (...) Todos os meninos e meninas devem pedir a seus pais os belos livros de histórias que a Livraria do Globo Publica. Todos trazem figuras coloridas! Todos são agradáveis de ler! Vejam a lista que está no outro lado desta página...” (s/nº).

⁶⁰ Os protocolos de leitura acionados pelo escritor gaúcho extrapolam o conceito original de “chaves para a leitura”. Bilhetes aos mestres e pais, convites às crianças para que conheçam outros e variados livros, elogio ao formato, encadernação, colorido das ilustrações dos livros, menção à idade ideal para a leitura, prefácios em que menciona o caráter dos livros, da leitura e do ensino, indicação de procedimentos de leitura e atribuição de méritos da escrita a personagens, entre outros, são utilizados por ele. Indicam um forte desejo de comunicação com o público e a certeza de que seria lido. Através dos protocolos, Verissimo cria um público, dá a ele poder de escolha, confidencialidade, intimidade com o narrador. Desse modo, apresenta, antecipada e posteriormente à escrita propriamente dita, seu projeto literário e pedagógico (ROSA, 2013).

Estudos de Aguiar (2005) indicam que o ficcionista tinha a intenção de “formar e informar seus leitores valendo-se da fantasia como meio de aproximação e sedução”. Outro de seus protocolos registra esse desejo:

“Biblioteca de Nanquinote. As crianças brasileiras estão alvoroçadas depois que viram os livros da Biblioteca Nanquinote – lindos entre os mais lindos. E os pais de família estão satisfeitos porque podem dar a seus filhos livros bons, bonitos e interessantes por 4\$000 o volume. Em cada livro, uma aventura engraçadíssima, ao lado de figuras maravilhosas em muitas côres! Comecem hoje mesmo a ler e a colecionar os belos livros da BIBLIOTECA DE NANQUINOTE” (s/nº).

Em **A festa das Letras** (1937) de Cecília Meireles e Josué de Castro, não se encontra um conceito de leitura propriamente dito, embora o livro seja ofertado como “um pretexto agradável para fazer chegar às crianças, revestido de certo encantamento” preceitos de higiene alimentar “indispensáveis à vida”, nas palavras dos autores (s/nº). Assim, em ordem alfabética, versos como: “E de escola/ E de estudante/ E que aprende/ E que estuda bem/ E que faz exame/ E que tira 100!” são encadeados, página após página. Para Goldstein (s/d), o título “sugeriria uma cartilha, recurso didático comum na época”. E complementa: “Conquanto explicitamente educativo, o livro não deixa de ter interesse político, pois o leitor é envolvido pelo caráter lúdico dos jogos verbais”.

O *Manual da Professora* do **Livro de Lili** (1942), escrito por Anita Fonseca, representa o método global. Nele, a leitura, “em vez de ser um simples mecanismo de decomposição e recomposição de palavras, é um exercício de idéias” (p. 16). A autora considera que, “a par da decifração de símbolos gráficos”, a aprendizagem da leitura significa a aquisição de “bons hábitos, atitudes, habilidades e ideais”. Pretendia, com isso, que os estudantes tivessem “interesse permanente pela leitura” como fizessem “bom uso” da “técnica, elevando o seu espírito através de uma cultura sempre renovada e superior” (p. 10). Segunda a autora, “lêr inteligentemente” é “extrair o sentido do que leram e formar hábitos de grande extensão de percepção, tão importante na interpretação” (p. 41).

Mário Quintana, nosso maior poeta também contribui para a alfabetização⁶¹. Embora tenha produzido um abecedário que nunca foi escolarizado, há registros de seu uso em diferentes escolas mesmo fora do Rio Grande do Sul. **O Batalhão das Letras**, cuja primeira versão foi impressa em 1948, até hoje circula no mercado brasileiro, na escola e fora dela.

⁶¹ Há, no acervo, quatro exemplares de *O batalhão das Letras*. O primeiro (1948) tem texto diferenciado. Revisado pelo autor posteriormente, é considerado raro. Os demais, 1999, 2009 e 2014, mantêm similitude textual. Em função do texto e para a contagem, foi considerado dois exemplares.

Quem adquire são pais e professores interessados em apresentar as letras e a leitura de forma lúdica às crianças, uma vez que constitui - se de um Abecedário poético de trinta e uma páginas que contém os grafemas da língua portuguesa, em ordem alfabética. Em um de seus quartetos, Quintana escreve: “Com L se escreve Livro/ Com L se pode ler/ Com L terás a lua/ Basta apenas escrever...” (1948, s/nº). E em outro: “Quem diz que ama poesia/ E não a sabe fazer/ É apenas um poeta inédito/ Que se esqueceu de escrever...” (2009, s/nº). Diferentemente das clássicas cartilhas, em *O Batalhão das Letras* não há orientação metodológica ao mestre, nem mesmo combinações entre letras, sílabas ou mesmo palavras. No entanto, as possibilidades que os primeiros versos indicam são infinitas: “Aqui vão todas as letras/ Desde o A até o Z/ Pra você fazer com elas/ O que esperam de você... (2009, s/nº).

É na **Cartilha do Guri** (1969), de GONZALES, RUSCHEL e BRAUN que a leitura aparece como desejo de libertação do homem: “Desejamos uma única coisa com esta Cartilha: concorrer positiva e diretamente na solução do problema da aprendizagem da leitura e da escrita e indiretamente na libertação do homem, porque homem analfabeto é homem escravo” (p.2).

A **Cartilha do Povo: para ensinar a ler rapidamente** (1976), elaborada pelo educador Lourenço Filho, traz como prólogo uma intenção que pode ser tomada como conceito de leitura:

“Ao preparar este livro, o desejo de Autor foi servir a causa da educação do povo, em geral. Educar o povo será ajudá-lo a bem produzir, a ter sentimento cívico, a compreender direitos e deveres, a defender a saúde, a bem empregar as horas de lazer. Mas tudo isso de muito se facilita quando cada um e todos saibam ler. O esforço em alfabetizar o maior número de pessoas, na cidade e no campo, será sempre útil, Deve ser incentivado e, bem assim, facilitado, como esta Cartilha do Povo realmente permite que se faça” (p. 2).

O 1º livro de leitura – Manual do Professor que se acompanha da **Cartilha A casinha feliz: cartilha pela fonação condicionada e repetida** (1978) Meireles, apresenta um Glossário. Nele, um conceito para a metodologia da escrita que pressupõe a leitura:

“As Três fases da escrita: Primeira fase é o condicionamento que consiste numa resposta relacionada a determinado estímulo. No caso o estímulo é a figura fonema e a resposta é fonação - emite o som. Segunda fase é a fonação/ ginástica da fala, que é a emissão repetida e marcada dos diferentes sons consonantais. Terceira fase é a justa posição, que é alguma coisa seguida de outra formando um conjunto sem se misturar. Quarta fase que é o jogo do ouvido esperto, exercício que consiste em escutar, reunir e emitir sons com o fim de desenvolver a capacidade totalizadora” (p. 06).

O Guia do Professor **Minha Abelhinha** (1978), de Almira Sampaio Brasil da Silva, Lúcia Marques Pinheiro, Maria do Carmo Marques Pinheiro e Risoleta Ferreira Cardoso, aborda a leitura. Para as autoras, “leitura e escrita são, no estruturalismo moderno, compreendidas como atividade de decifrar e de cifrar” (p. 19) e, como método, indicam que “os alunos devem ser levados a encarar o Código como uma chave para resolver suas dificuldades de leitura e de escrita (grafia e ortografia) de maneira independente e com segurança” (p. 15). Preparado a ser utilizado por professores que empregam o Método Misto e outros métodos de ensino da leitura e da escrita, as autoras indicam que a cartilha contém inovações, “baseadas nos estudos mais modernos de psicologia e na prática docente” (p. 09). Para elas, “as pesquisas realizadas desde 1912 até 1965 indicam que os métodos que dão ênfase ao código (isto é, aqueles que consideram a leitura do iniciante como essencialmente diversa da do leitor experiente e dão ênfase à aprendizagem do código de leitura) produzem melhores resultados até o fim do terceiro ano de escolaridade (p. 13).

Denominado **Método Misto de Alfabetização** (1978) e assinado por Almira Sampaio Brasil da Silva, Lúcia Marques Pinheiro e Risoleta Ferreira Cardoso, trata-se de um guia de aplicação, contendo *A história da Abelhinha* e *Uso do Livro de atividades Minha Abelhinha*. Como conceito de leitura:

“O Método Misto parte do moderno conceito de leitura como atividade que visa a decodificar, isto é, aplicar um código para descobrir o sentido do que está escrito – a mensagem. A escrita corresponde a codificar, isto é, pôr uma mensagem em código” (p. 7).

Em **O que é Método Paulo Freire** (1980), de Carlos Rodrigues Brandão encontra-se a seguinte conceituação:

“Cada palavra tem o seu uso semântico próprio. Serve para introduzir os fonemas, cuja recombinação, feita pelo exercício coletivo de educador e educandos, alfabetiza. Em ordem crescente de dificuldade, cada palavra ajuda a que estes resolvam, com a combinação daquele, as questões que aos poucos esclarecem os mistérios do ler e escrever. (...). Mas cada palavra tem também uma carga pragmática que, vimos, é uma combinação de peso afetivo com peso crítico. “Trabalho”, “roçado”, “farinha” são palavras carregadas de memórias da vida de quem vive no campo, do seu trabalho. Cada palavra esconde muitas falas porque está carregada dos sinais da dor, luta e esperança de quem vive do seu trabalho, passa fome e luta por não perder a pouca terra que lhe resta. Leitura é mais que entender o sentido da palavra: é sentir a palavra seus pesos e significados, assim a leitura também é subjetiva” (p.36).

No exemplar **A ciência e a arte da Alfabetização – Método Lúdico de Alfabetização** (1985), de Paulo Nunes de Almeida, encontra-se que:

“O ponto-chave a ser considerado inicialmente é que a alfabetização não deveria ser entendida apenas como processo de codificação e decodificação e tão pouco como tarefa puramente educativa, mas como um processo que acopla as duas dimensões, em que o domínio da leitura e da escrita se evidencia pelo ato de educar-se e a educação se evidencia pelo ato de ler e escrever” (p.7).

Nos três exemplares que integram as *didáticas construtivistas* elaboradas por Ester Pillar Grossi em 1990 – **Didática do nível pré-silábico**, **Didática do nível Silábico** e **Didática do nível Alfabético**, há o entendimento de que: “(...) a leitura e a escrita são duas ações inversas” (p.01) e representam “uma culminância na caminhada da alfabetização” (p.01). Assim, para a autora, “alfabetizar-se é muito mais que manejar a correspondência entre sons e letras escritas” (p. 32). Para ela ainda, “quando alguém se alfabetiza, percorre uma longa trajetória à qual é dado o nome de psicogênese da alfabetização (vol. I, p. 54). Assim, “alfabetizar-se é o processo longo de expressar pela escrita aquilo que pensamos, ou de compreender através da leitura pensamentos cada vez mais complexos de outrem, expressos no texto escrito” (vol. I, p. 62).

Em **Alfabetização – Teoria e prática: nova forma de aprendizado** (1993), assinado pelo MST, encontra-se o entendimento de que “o processo da construção escrita precisa ser conduzido dentro de um mundo maior, que ultrapasse a identificação das letras” (p. 14). Os autores indicam que, para isso, “a criança precisa experimentar como se escrevem as letras, usar a própria escrita; dentro do tempo que for preciso para obter domínio desse mundo escrito” (p. 14).

No exemplar ***Aplique-se à leitura e a escrita*** (1996), de Cesário Lange, temos que “(...) a habilidade de leitura é desenvolvida a pequenos passos e sequência. Os alunos devem sentir satisfação com o seu processo” (p. 4). E, mais tarde: “(...) leitura também é técnica: (...) Agora você já conhece as técnicas básicas de leitura. Aprendeu o alfabeto e muitas palavras” (p. 116).

De autoria de Magda Soares há, no acervo, dois exemplares de mesmo nome – **Português: uma proposta para o letramento** – um dedicado aos estudantes, outro, ao professor. No primeiro não se encontra conceitualmente a leitura, mas no livro dedicado ao professor, sim:

O que é letramento? Aprender a ler e a escrever, isto é, tornar-se alfabetizado significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita (escrever) e de decodificar a língua escrita (ler): não basta, porém adquirir esta tecnologia, é preciso apropriar-se da escrita, isto é, fazer uso das práticas sociais de leitura e escrita, articulando-as ou dissociando-as das práticas de interação oral, conforme

as situações. Em outras palavras: Não basta a alfabetização, é preciso atingir o letramento, que pode ser assim definido: Letramento é o “estado” ou “condição” de quem não só sabe ler e escrever, MAS exerce as práticas sociais de leitura e de escrita que circulam na sociedade em que vive, conjugando-as com as práticas sociais de interação oral (p. 5).

Em **Didática de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental – Alfabetização, Letramento: produção de texto em busca de palavra-mundo** (2000) de autoria de Adriane Andaló, encontra-se a seguinte reflexão:

“(...) para aprender a ler e a escrever, isto é, para que uma criança incorpore sua língua materna enquanto leitor e escritor competente, será preciso memorizar letras, sílabas, palavras e até normas gramaticais. Porém, mais do que isso, será preciso que o indivíduo reconstrua a língua para si mesmo, estando exposto e interagindo com ela, motivado pelas vivências e leituras que o meio lhe oferecer” (p. 47).

O manual do professor **L.E.R.: Leitura, Escrita e Reflexão** (2000), de Márcia Leite e Cristina Bassi informa que a leitura é “uma atividade constante de reflexão individual e de operação sobre a linguagem”, pois cada texto “transforma-se em um exercício de liberdade, em que o leitor, aprendendo a fazer perguntas, a aceitar contradições, a desinibir-se diante das diferentes linguagens, constrói um sentido coerente com os referenciais que o próprio texto fornece” (p. 5).

O Guia do Professor intitulado **Viver, aprender: Educação de Jovens e Adultos** (1998-2001), coordenado por Claudia Vóvio a leitura é mencionada como instrumento:

“A aprendizagem inicial da leitura e da escrita, incluindo a leitura e a escrita de números, é o objetivo principal das atividades. Como nos demais volumes da coleção, as atividades são organizadas tematicamente e, nesse caso, o tema articulador de todo o livro é a identidade do educando. Escolhemos este eixo temático porque consideramos essencial promover o fortalecimento da auto-estima dos jovens e adultos que estão iniciando seu processo de alfabetização. Para que a leitura e escrita realmente lhes sirva de instrumento para melhorarem suas vidas e a sociedade em que vivem, esses alunos precisam reconhecer-se como cidadãos produtivos e criativos, capazes de aprender, donos de uma importante bagagem cultural, que pode ser enriquecida continuamente” (p. 3).

Em **Alfabetização de jovens e adultos: diagnosticando necessidades de aprendizagem** (2002) sem autoria, o “domínio” da “habilidade de leitura e escrita” apresenta-se como “condição essencial para enfrentar as exigências do mundo contemporâneo”, além de propiciar “acesso à informação sobre a saúde, direitos, serviços e etc”, o que afetará “várias dimensões da vida cotidiana” (p. 10).

Para o impresso **Alfabetizando: Método fônico** (2010), de Alessandra Seabra e Fernando Capovilla, a leitura é uma capacidade “da espécie humana, assim como a fala, mas

não decorre diretamente das capacidades inatas que seriam ativadas por simples exposição ao texto” (p. 70). Assim,

“Aprender a ler requer uma escola e uma instrução adquirida (...) e depende essencialmente de uma conquista crucial pelo educando que é compreensão, alcançada com a mediação de leitores proficientes, do princípio subjacente ao código alfabético. É importante que professores e pais admitam que a leitura é uma atividade mental altamente complexa e organizada” (p. 70).

Impressos em que a leitura aparece como conceito implícito:

Em *Segundas Leituras – Na roça* (1950), de Renato Sênica Fleury, há, entre as 56 páginas de texto, uma delas em que a leitura é mencionada em um rol de atividades lúdicas de uma criança e, por isso, entendemos que o conceito de leitura está implícito:

Uma menina e um menino que não é bobo, faz assim: levanta-se bem cedo; toma banho, escova os dentes, penteia os cabelos, ajuda os pais a trabalhar; faz as lições; vai à escola à hora certa; (...) aproveita as horas vagas para ler, contar histórias ou fazer um brinquedo, deita-se cedo com roupas limpas de dormir depois de ter se lavado e escovado bem os dentes (p. 26).

Na cartilha **A Casinha Feliz**: cartilha pela fonação condicionada e repetida e 1º livro de leitura (1978) de MEIRELES, a leitura aparece implicitamente, como um valor de quem a adquire. No verso da última capa pode-se ler uma frase que deveria ser completada pelo proprietário, ao final do ano escolar: “Fui eu que ajudei a fazer esse livro grande e bonito, no ano de ----. Agora, vou arranjar um caixote pintado e colocar nele todos os meus livros. Como este foi o primeiro que eu li, vai ser o número 1 da biblioteca. _____ (assinatura)”.

Em *Alfabetização e Cidadania – O inverso do Espelho na Educação de Jovens e Adultos* (2002), organizado por Cristina Rosa, a leitura aparece em um processo de formação de professores e de forma ideológica:

“Através do ensino da pesquisa e da extensão, tripé que sustenta a existência da Universidade brasileira acadêmicas do curso de Pedagogia podem experimentar alternativas teórico-metodológicas ampliando e qualificando sua formação. Esta passa por reconhecer que o saber escolar está inscrito no rol de bens simbólicos não disponibilizados em uma sociedade excludente como a nossa. A partir do encontro destes saberes – os socialmente valorizados e os da vida mesma – busco formar profissões para a educação de pessoas jovens e adultas e criar vínculos com a periferia urbana de Pelotas, pois acredito em processos de letramento, ou seja, a transformação de usuários competentes da língua oral em usuários competentes da língua escrita, condição para a cidadania plena” (p. 11).

Ao organizar **Jovens e Adultos na Escola: Lendo e escrevendo o mundo e a palavra** (2005) Carolina Monteiro, Cristina Rosa e João Rocha intencionaram explicitar processos de ler o mundo e a palavra, a partir de registro de atitudes alfabetizadoras na periferia urbana

de Pelotas. No livro, um fragmento que refere-se ao conceito de leitura: “A produção do analfabetismo na escola está sendo agregado a um processo de não letramento, uma vez que ser alfabetizado não é apenas dominar códigos a respeito da linguagem. O analfabetismo e o letramento são fenômenos culturais complexos...” (p. 17).

Aqui não há conceito de leitura...

Os documentos nos quais não foram encontrados, explicita e nem implicitamente um conceito de leitura foram: **Seleção em Prosa e Verso** (1883), de Alfredo Clemente Pinto; **Histórias da Teté** – Manuscrito (s/d), de Pedro Wayne (1905-1951); **Sarita e seus amiguinhos** (1957), de Cecy Thofehrn e Jandira Szechir; **Cartilha ABC** (1962), de responsabilidade do MEC; **Alegria de Ler** (1970), de Célia Marques; **A minha abelhinha** (1978), de Almira Sampaio Brasil da Silva (et alii); **Garotos Tevê – Livro de Alfabetização** (1972), de Dorothy Moniz e Vanda Cafruni; **As mais belas histórias** – Comunicação e expressão (1978), de Lúcia Casasanta; **Gente lendo e aprendendo** (1980), MOBRAL/MEC; **Cartilha Sodrê** (1980), de Benecedita Sodrê, **Caminho Suave**, 1º livro (1979), de Branca Neves de Lima; **É hora de ler** – Comunicação e expressão/reforço e complemento da alfabetização (1981), de Idalina Ferreira; **Letra por letra** – Alfabetizando pelo contexto (1984), Ana Luz e Geraldo Mattos; **Alfabetização de Adultos** – Relatos de uma experiência construtivista (1993), de Irene Fuck; **Pipoca** – Método lúdico de Alfabetização: Uma proposta construtivista e interacionista lúdica (1996), de Paulo Nunes de Almeida; **Manual do alfabetizador** – Coleção Normalista (1998), de Suily Giron Casarin; **A bonequinha preta** (1938), de Alaíde Lisboa de Oliveira; **É tempo de aprender** – Alfabetização pelo método de fonologia condicionada e repetida/1ª série (1996), de Iracema e Eloísa Meireles; **Viver, aprender: Módulos 1, 2 e 3/Educação de Jovens e Adultos** (1998-2001), coordenado por Claudia Vóvio; **Português 1ª Série** – A escola é nossa (2001), de Marci Cavéquia; **Português: uma proposta para o letramento** – Ensino fundamental, livro Moderna, São Paulo (1999), de Magda Soares; **Minha descobertas: Alfabetização** (2001), de Elisabete Garcia; **Viver e aprender** – Português 1ª série (2001), de Cloder Rivas e Joana de Aguiar, intitulado; **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética** (2005), organizado por Eliana de Albuquerque, Telma Leal e Artur Gomes de Moraes; **L.E.R. Leitura, Escrita e Reflexão**, 1º ano: letramento e alfabetização linguística (2008), de Márcia Leite (et. alii);

A leitura no acervo do GPELHL – Concluindo

O trabalho apresenta parte do tratamento dispensado ao acervo bibliográfico do GPELHL e, nele, uma investigação acerca do conceito de “Leitura” em impressos para alfabetizar. Ao reorganizar o acervo optamos por categorias (com/sem conceito e com conceito implícito) e, também, por descartar da Coorte os seis documentos estrangeiros para alfabetizar.

As questões que orientaram a investigação foram: Há conceitos de leitura expressos nos impressos utilizados para alfabetizar no Brasil? Se sim, como estão registrados? Para responder a primeira delas, uma seleção, a partir da leitura integral dos documentos foi necessária, pois, em alguns casos, o conceito estava imerso no miolo ou mesmo em suas últimas páginas. Da leitura surgiu a primeira conclusão de pesquisa: apenas em 27 dos exemplares analisados – 50% do acervo – há, explicitamente, conceitos de leitura assinados pelos autores. Em outros quatro exemplares (7,4% do total) encontramos conceitos implícitos e, nos 23 exemplares restantes da Coorte – 42,6% – não há menção à leitura. Considerando a leitura como foco maior de todo e qualquer processo de vínculo com a cultura escrita, foi bastante desanimadora a descoberta.

Outra de nossas conclusões partiu da análise dos conceitos. Ao observá-los em suas dimensões pedagógicas e/ou filosóficas, percebemos que parte dos autores menciona a leitura como **arte civilizatória**. É o caso de João de Deus em sua Cartilha Maternal (1878): “A leitura é (...) arte, ou antes, faculdade, sem a qual o homem não passa dum selvagem” (p. 2). Para o autor, “é essencial que os filhos do povo” quebrem “o círculo da animalidade” e, a leitura e a escrita seriam os instrumentos que lhes dariam “o horizonte infinito do homem” (p. 33). Em outros documentos, a leitura aparece como **arte** em seu sentido amplo. Essa dimensão é encontrada no *4º Livro de Leitura* (1915), de Alfredo Clemente Pinto: “A leitura, meus amigos!... sabeis vós bem o que é a leitura?! é de todas as artes a que menos custa, e a que mais rende” (p. 5). Há também, entre os autores estudados os que apresentam a **dimensão pedagógica** fortemente ligada à **metodologia de aprendizagem**. Ocorre, como exemplo, na obra *Queres ler?* de Acauan e Souza (1935), para quem: “Ler não é traduzir, machinalmente, em linguagem falada a linguagem escrita. Isso se conseguiria com qualquer processo rotineiro e até mesmo com a anachronica Carta do ABC. (p.VII). Para as autoras, “deve a leitura ser um trabalho inteligentemente feito e encaminhado” e se trata de uma disciplina “por meio da qual adquirimos a maior parte dos nossos conhecimentos,

enriquecemos o nosso vocabulário aprendemos a dizer e ao mesmo tempo praticamos a nossa orthographia usual” (p.VII). E percebemos ainda, que alguns dos autores estudados limitam-se a conceituar a leitura como **técnica** (oral, fluente, autônoma). É o caso de João Simões Lopes Neto em sua *Artinha de Leitura* (1907), que, em uma das passagens, escreve: “Vigie em que o aprendiz leia as frases unindo as palavras que lhes correspondem, que leia com naturalidade, como falando. Faça-o compreender que uma boa leitura deva imitar uma boa conversação” (p.55).

Foi a leitura, profunda e intensa do acervo, que possibilitou metaforizar a respeito da abrangência e formato dos conceitos de leitura nos materiais inseridos no acervo. Restritos ou ampliados, foram por nós nomeados **conceitos em ondulação ou sinuosidade**, indicando assim, que a ordem cronológica tem pouca ou quase nenhuma relevância na abrangência dos conceitos. A importância de se conhecer os significados do termo *leitura* expressos nos documentos, oportunizou desenhar sua trajetória na alfabetização brasileira e concluir por sua **sinuosidade**, ou seja, não há, como característica forte em nossos materiais para alfabetizar, a complexificação dos conceitos. Pelo contrário, oscilam da **arte** ao **decodificar**, do **decifrar** ao **uso da inteligência aliada aos sentidos**, do **entendimento** à **reflexão**.

Referências:

- AGUIAR, V. 2005. O contador de histórias para crianças e jovens. In: O eixo e a roda. Revista eletrônica editada pelo Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos Literários da UFMG. V. 11, p. 43-52. Belo Horizonte: PPGL, 2005. Disponível em: <http://www.lettras.ufmg.br/poslit>
- BICALHO, D. C. 2014. **Leitura**. Glossário CEALE. Disponível em: <http://www.glossarioceale.com.br/verbetes/leitura>
- DEUS, J. 1878. **Cartilha Maternal ou Arte de Leitura**. Lisboa: Imprensa Nacional. Disponível em: <http://purl.pt/145/4/>
- DEUS, J. 2012. **Cartilha Maternal de João de Deus. Portugal/Lisboa**: Escolar Editora.
- GOLDSTEIN, N. S. **Cecília Meireles, autora de livros voltados aos pequenos leitores**. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/viewFile/62339/65143>
- LAJOLO, M. & ZILBERMAN, R. 2003. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo. Ática.
- MANGUEL, A. 1997. **Uma história da leitura**. São Paulo: Cia das Letras.
- PAULINO, G. 2014. **Leitura Literária**. Glossário CEALE. Disponível em: <http://www.glossarioceale.com.br/verbetes/leitura>
- QUINTANA, M. 1948. **O batalhão das Letras**. Porto Alegre: Livraria do Globo.
- ROSA, C. M. 2008. **"Queres Ler?" na História da Cultura Escrita**. Disponível em: <http://crisalfabetoaparte.blogspot.com.br/2008/12/queres-ler-na-historia-da-cultura.html>
- ROSA, C. M. 2008. **Um alfabeto à parte: Biobibliografia de Pedro Rubens de Freitas Weyne, o Pedro Wayne**. Pelotas: EGUFPel.

ROSA, C. M. 2010. **A Literatura em “Artinha de Leitura”, de Lopes Neto e “Histórias da Teté”, de Pedro Wayne.** Disponível em: <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/IICILLIJ/10/pucwayne.pdf>

ROSA, C. M. 2013. **Onde está meu ABC de Erico Verissimo? Notas sobre um livro desaparecido.** Pelotas: EGUPPel.

SILVA, E. T. 2002. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia de leitura.** São Paulo: Cortez.

TODOROV, T. 2012. **A Literatura em Perigo.** Rio de Janeiro: Difel.

TRINDADE, I. F. **A Adoção da Cartilha Maternal na Instrução Pública Gaúcha.** Disponível em: http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/067_iole.pdf

IMAGENS PINTADAS, MEMÓRIAS REAVIVADAS

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. Detém-se na análise das relações entre memória e imagem a partir das obras de pintura do artista gaúcho Flávio Scholles, considerado um guardião de memórias. Suas imagens tidas como disparadoras do exercício de lembrar. Problematiza em que medida essas pinturas possuem um potencial evocador de memórias individuais e coletivas de sujeitos da região do Vale dos Sinos, e por outro lado apresenta as imagens como interface entre diferentes suportes de leitura: fotografias e relatos. Faz-se acompanhar das reflexões propostas por vários autores, dentre eles Ecléa Bosi, Antoinette Errante, Alberto Manguel, Maria Stephanou, Edison Saturnino, entre outros.

O presente estudo é fruto de uma pesquisa acadêmica que examinou as relações entre memória e imagem, a partir de imagens concebidas como privilegiados canais do fluxo da memória, tomadas como evocadores de histórias de vida e narrativas de memórias. 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 pelo incessante trabalho da memória que articula em seu fazer artístico.

Na dissertação a problemática discutiu em que medida as pinturas do artista, que expressam suas narrativas de memória e de sua região, constituem-se em evocadoras de memórias individuais e coletivas de sujeitos do Vale do Rio dos Sinos. As imagens produzidas pelo artista, valorizadas pelo potencial evocador, foram disparadoras do exercício de lembrar através 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, diferentes sujeitos deram voz e vez às suas reminiscências.

Analisou 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,

fez-se acompanhar das reflexões propostas por vários autores que tematizam o conceito de memória, as relações imagens e memórias. A estratégia metodológica contemplou 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.

A pesquisa investigou as relações entre imagens e memórias, atentando para objetos que permitem ancorar a construção da memória e não a mera reconstituição do vivido. A dissertação discutiu 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.

A cada dia novas linguagens permitem acessar o vivido, possibilitam que narrativas escritas, sonoras, visuais despertem o adormecido, transmitam conhecimentos, comuniquem, sejam um diferencial em tempos de massificação e globalização. Novas posturas conceituais são encontradas, e assim se 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.

Parti de um mapeamento de autores que tematizam o conceito de memória⁶², o que possibilitou ampliar a visão sobre os complexos processos de construção da memória, bem como perceber que ainda são poucas as discussões e imbricações entre arte & imagem & memória no 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)⁶³, 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. Averigüei e recorri a trabalhos mais específicos sobre arte, imagem e memória, junto ao Banco de Teses da CAPES, a partir de 2003⁶⁴, e diante da escassez de estudos, somada a raridade do objeto e a abordagem que tem como foco as pinturas do artista Flávio Scholles, ressaltei 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. Na contemporaneidade é grande o poder das imagens no que diz respeito à representação de fatos históricos ou a materialização de formas de viver, contudo, há uma reconceitualização da arte como presença e não mera representação.

⁶²Tal mapeamento foi possível nas disciplinas frequentadas como aluna junto ao PPGEdU /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.

⁶³Baseou-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 *II Quarto Stato*, de Giuseppe Pellizza da Volpedo.

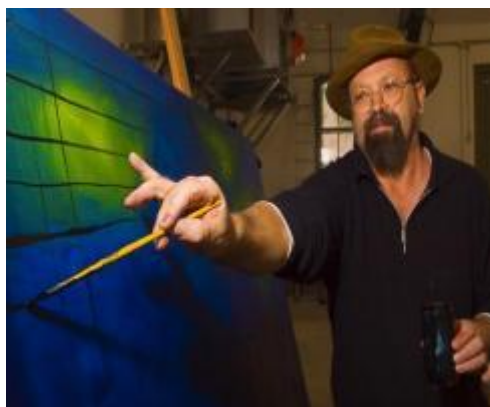
⁶⁴Títulos das pesquisas de mestrado e doutorado foram verificados no banco de teses da CAPES, disponível em <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 18 set. 2008. Encontrei apenas seis trabalhos de mestrado e três de doutorado em 2003, nenhum deles na área da História. A maioria destas pesquisas se insere 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.

A partir do século XX há uma ruptura quase definitiva com a forma de ver e valorizar o passado. A sociedade capitalista acaba por destruir 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). 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 expressivo 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, 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.

Figura 1- Fotografia do Artista Flávio Scholles

Atelier de Vila Waldberta - Munique/Alemanha – 2006



Fonte: fotos do artista

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”⁶⁵, 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”⁶⁶ 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.

Ulpiano Meneses(2011) aponta para marcas do que seria a pintura de cada época, no que tange a construção das figuras com toques de cor, as linhas, a perspectiva e uma série de outros aspectos, e neste sentido é preciso estar atento para a arte de Scholles, que testemunha um tempo, um sentimento, não é uma reprodução fiel a realidade, nem mesmo similar a fotografia contemporânea, pois o próprio cheiro da tinta, as texturas e cores provocam reações, evocam lembranças. Diferentes sentidos convocam o leitor, pois não é somente o olhar que se aguça. Neste sentido ainda há pouca pesquisa, embora a dimensão educativa de imagens/obras de arte se manifeste também no campo da História da Educação.

O pesquisador 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 para apropriações que fazemos, para

⁶⁵Wandschoner 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.

⁶⁶Esta 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.)

acessos e constrangimentos, normas e convenções que os limitam o pensar, enunciar e fazer. Leva a pensar que as produções estéticas são inscritas no campo dos possíveis, e que isso as torna pensáveis e comunicáveis, já que obras de arte 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 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 memória. Esta pesquisa qualitativa 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, elencados referenciais visando construir significados e não apenas recolher pistas. Uma profunda imersão na vida e obra do artista foi fundamental, e cada novo dado foi configurando num novo documento.

A investigação colheu narrativas de vida de diferentes sujeitos da região do Vale dos Sinos⁶⁷, seis escolhidos para as entrevistas individuais e onze para um grupo de conversação⁶⁸. 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

⁶⁷ 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 Collor⁶⁷, 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.

⁶⁸ 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.

está com 60 anos; b) sujeitos com vivências ou experiências similares as do artista; c) a variação de gênero, pois homens e mulheres desempenhavam importantes papéis na colônia.

Encontros individuais e dias alternados com os seis narradores foram sendo estabelecidos com cada um conforme suas possibilidades, tendo sido realizada apenas uma entrevista com cada um. O grupo de conversação reuniu-se duas vezes, assim puderam falar mais de suas lembranças, agregando ao registro do primeiro encontro, enriquecendo 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.

Os entrevistados autorizaram a utilização da técnica da gravação facilitando a posterior transcrição. 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 por vezes intraduzíveis literalmente.

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.

O eixo Colônia foi privilegiado por apresentar em sua composição uma dimensão mais narrativa da vida do colono descendente de alemães, desde a família, o trabalho com a terra e outras opções de trabalho, por isso a seleção de três pinturas deste eixo.

Além dos temas em si das obras, destacam-se os 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 rural⁶⁹.

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 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.

⁶⁹Um 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.

Figura 2

Colheita de Batatas

150cm x 230cm



Fonte:fotos do artista

Figura 3

Família

100cm x 90cm



Fonte:fotos do artista

Figura 4

Sapataria

120cm x 180cm



Fonte:fotos do artista

Figura 5

Despedaçamento Familiar

100cm x 130cm



Fonte:fotos do artista

Figura 6

Rebarbas Urbanas

100cm x 130cm



Fonte:fotos do artista

Figura 7

Retalhos

70cm x 70cm



Fonte:fotos do artista

Na análise dos dados ficou evidenciado que 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. Foram sendo envolvidos no exercício de recordar, reconstruindo reminiscências mediadas pelas imagens. Interessante observar as relações que são estabelecidas pelos diferentes sujeitos, vindos de várias cidades da região, mas que possuem 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 memorando, porém interagindo mais uns com os outros.

Os temas recorrentes 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-síntese⁷⁰ 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.

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

A reconstrução de diferentes momentos da história de cada um, inclusive os mais difíceis e até inaceitáveis, foram sendo narradas de forma singular, 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 lembranças engraçadas e divertidas, perpetuando o que de fato teve significado no passado vivido, ressaltando um contexto mais

⁷⁰Os vários quadros-síntese realizados estão inseridos nos anexos da Dissertação “Imagens Pintadas de Flávio Scholles: evocadores de memórias e histórias de vida” - UFRGS/2009.

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, pareceu 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 rememorar, 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.

Quanto às vivências de trabalho e de família, foram elencadas muitas memórias coletivas, 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.

Nas falas tanto de homens quanto de mulheres, houve grande mobilização dos afetos e emoções individuais e coletivas, abordando questões políticas e sociais em que a família se destacou com papéis bem definidos, 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 Experiencia**. 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.
- Entrevista com Ulpiano Meneses**.Estudos históricos(Rio de Janeiro)Vol.24.nº48.Rio de Janeiro. Jul/Dez. 2011. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-21862011000200009>

HISTÓRIA DE UM DIA: A TRAJETÓRIA DA VIAGEM DE ADOLPHE FERRIÈRE AO BRASIL (1930)

Andréa Silva de Fraga
Doutoranda do PPG-História da PUCRS
andreasfraga@yahoo.com.br

Resumo

A comunicação propõe apresentar as correspondências entre Adolphe Ferrière, Vicente Licínio Cardoso e João Simplício Alves de Carvalho. Correspondências que tratam da viagem do pensador e pesquisador europeu à América Latina, em especial ao Brasil, no ano de 1930, encontradas no Arquivo do Instituto de Educação Gen. Flores da Cunha em Porto Alegre/RS. E que tratam dos princípios da Escola Ativa no movimento da Educação Nova, bem como, dos objetivos de estabelecer contatos com intelectuais, pedagogos e professores do Brasil. Portanto, constitui-se em um importante corpus documental para a História da Educação.

Palavras-chave: História da Educação, Adolphe Ferrière, Escola Ativa.

Este artigo tem por objetivo apresentar as correspondências entre Adolphe Ferrière, Vicente Licínio Cardoso e João Simplício Alves de Carvalho. Correspondências que tratam da viagem do pensador e pesquisador europeu à América Latina, em especial ao Brasil, no ano de 1930.

As cartas foram localizadas no Arquivo do Instituto de Educação⁷¹ (Porto Alegre/RS), em uma pasta intitulada “Arquivo da Secretaria da S.R.E – 1930 – Porto Alegre”⁷², que continha o total catorze documentos, entre cartas, notas e um cartão postal. Entre estes documentos estavam as cartas que foram trocadas entre o pedagogo suíço e os intelectuais brasileiros.

Antes de entrar no conteúdo propriamente dito das cartas, faço uma ressalva para apresentar os envolvidos.

Vicente Licínio Cardoso (1889-1931), engenheiro civil e geógrafo de formação, atuou na área da educação como sócio-fundador da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924. Com forte conotação positivista e republicana,

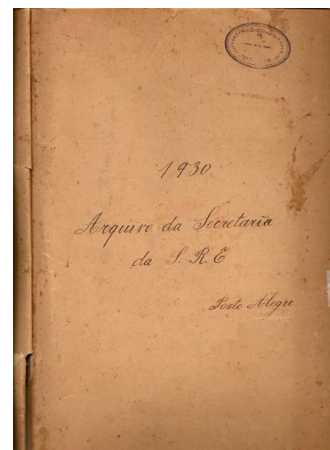


Figura 1 - Capa da pasta onde foram encontradas as correspondências

⁷¹ Escola tradicional na cidade de Porto Alegre e formadora de professores desde 1869.

⁷² Arquivo da Secretaria da Sociedade Riograndense de Educação.

chegou a ser presidente da Associação em 1928, mesmo ano em que foi convidado por Fernando de Azevedo a assumir o cargo de subdiretor técnico de Instrução do Distrito Federal. Durante seu mandato na ABE foi realizada a II Conferência Nacional de Educação, em Belo Horizonte. Também criou os “raids educacionais”, isto é, viagens a diferentes estados brasileiros defendendo a causa da educação nacional e a expansão da ABE. Em conflito com outros integrantes da Associação, Licínio Cardoso, em 1929, rompe com a instituição e organiza a Federação Nacional das Sociedades de Educação (FNSE)⁷³. De acordo com Marta Carvalho (2007), existem indícios que a FNSE estava em contato com a Liga Internacional pela Educação Nova, pois como propõe Ferrière “quanto ao Brasil, eu pedi a Mme. Celina Padilha, secretária-geral da Federação Nacional das Sociedades de Educação, que se ocupasse da afiliação desse poderoso agrupamento inovador à nossa Liga” (FERRIÈRE (1931) *apud* CARVALHO, (2007), p. 289). Demonstrando os contatos e a força da FNSE e de Licínio Cardoso com os pensadores europeus, isto é, promovendo a articulação e ligação entre o movimento educacional brasileiro e o movimento europeu pela Escola Nova.

João Simplício Alves de Carvalho⁷⁴ foi um engenheiro militar, professor e administrador público. Deputado estadual, no período de 1901 a 1906, deputado federal nos anos de 1902 a 1929 e 1935 a 1937 (inclusive como Deputado Nacional Constituinte – 1933-1934). Um dos fundadores da Escola de Engenharia de Porto Alegre (1896)⁷⁵, atuando como seu diretor durante o período de 1915 a 1922. Secretário da Fazenda do Governo estadual de Getúlio Vargas, em 1930. E membro do Conselho Nacional de Educação, em 1931.



Adolphe Ferrière
Fondateur

Figura 2 - Fotografia de
Adolphe Ferrière

Adolphe Ferrière (1879-1960), um dos pensadores mais expressivos e atuantes do movimento da Educação Nova, movimento presente em vários continentes, desde os fins do século XIX e início do Século XX. Fundador e diretor do *Bureau International des Écoles Nouvelles*⁷⁶ (1899). Juntamente com Pierre Bovet e Édouard Claparède fundou o *Institut Jean Jacques Rousseau* (1912), em Genebra/Suíça. Foi um dos fundadores

⁷³ Para saber mais a respeito da produção intelectual de Vicente Licínio Cardoso, ver MAIA, s/d (texto eletrônico). De acordo com Carvalho (2007) Licínio Cardoso, como presidente da ABE, viaja por todo o Brasil, fazendo propaganda da “causa cívico-educacional”. Juntamente com Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Deodato de Moraes.

⁷⁴ Sobre professores e republicanos e positivistas, ver HEINZ, 2009.

⁷⁵ Sobre a Escola de Engenharia de Porto Alegre, ver MOROSINI e FRANCO, 2006.

⁷⁶ Primeira organização oficial do movimento da Educação Nova, que objetivava reunir materiais e difundi-los pelo mundo.

da *Ligue Internationale pour L'Education Nouvelle*, um dos principais eixos de difusão da pedagogia da educação nova, criada em 1921, no *I Congresso Internacional de Educação Nova*. Em 1922, a Liga passa a editar revista intitulada *Pour L'Ère Nouvelle*⁷⁷, onde Ferrière fica responsável por sua edição até 1925. Autor dos trinta pontos da Escola Nova⁷⁸ que, de acordo com Eliane Peres (2005), representaram “bandeiras de luta” dos pensadores desse movimento em várias partes do mundo, tais como:

[...] a co-educação entre dos sexos, os trabalhos manuais na escola, a educação integral (educação moral, física e intelectual), os trabalhos livres, o trabalho coletivo, a (re)organização do tempo escolar, as excursões pedagógicas, a auto-organização dos alunos (sistema de república escolar), o ensino baseado na experiência e nos fatos, na atividade pessoal e nos interesses espontâneos dos alunos, etc. (PERES, 2005, p. 116)

Os principais temas abordados pelo Movimento são:

[...] educação e democracia; escola para todos; educação e vida; caráter científico da educação; formação das elites; aptidões e capacidades individuais; formação integral; interesse e necessidades das crianças; desenvolvimento infantil; liberdade, individualidade, espontaneidade e autonomia dos educandos; autogoverno; valorização da experiência; educação moral, intelectual e física; métodos ativos de ensino, entre outros tantos [...]. (PERES, 2005, p. 115)

Em uma breve contextualização histórica acerca do surgimento da Escola Nova, cabe lembrar que ela aparece na passagem do século XIX para o século XX, como alternativa a uma “pedagogia tradicional”. No livro *Transformons L'école* (publicado pela primeira vez em 1920), Ferrière publica uma conhecida história sobre *O diabo e a escola*⁷⁹. Nessa história, o autor suíço compara a escola com o inferno e, por esse motivo, foi muito criticado. Porém o que a história critica é o modelo escolar que se impõe como a única via de fazer escola até então existente, isto é:

Fixa-se até então uma espécie de **gramática do ensino**, que marca – uma vez que constrói e que organiza – a nossa forma de ver a escola: alunos agrupados em classe graduadas, com uma composição homogênea e um número de efetivo pouco agradável; professores atuando sempre a título individual, com perfil de generalistas (ensino primário) ou de especialistas (ensino secundário); espaços estruturados de ação escolar, induzindo uma pedagogia centrada essencialmente na sala de aula; horários escolares rigidamente estabelecidos, que põem em prática um controle social de tempo escolar; saberes organizados em disciplinas escolares, que são as referências estruturantes do ensino e do trabalho pedagógico. (NÓVOA, 1994, p. 3)

⁷⁷ Revista responsável pela divulgação das ideias e das experiências da Educação Nova, assim como os relatos de viagens que foram publicados na forma de artigos. A revista está disponível para acesso no site: <http://www.unicaen.fr/recherche/mrsh/pen>

⁷⁸ Em 1930, Lourenço Filho publicou os trinta pontos em Introdução ao Estudo da Escola Nova.

⁷⁹ Trechos da história estão em PERES (2005) e NÓVOA (1994).

Portanto, coube à “pedagogia nova” introduzir mudanças na concepção de infância (com estudos específicos sobre a criança) e de educação; desenvolve estudos científicos e aplica-os às teorias educativas; sistematiza técnicas para o desenvolvimento do ensino ativo, funcional, baseado nos interesses das crianças; gera testes para avaliação objetiva do que fora apreendido; enfim, propõe “ensinar a fazer”.

Esse novo caminho foi trilhado por autores internacionais como A. Ferrière (primeiro a usar a expressão *new school*/1889, juntamente com Beatriz Ensor (Inglaterra), John Dewey (1894, Estados Unidos), Georg Kerschensteiner (1894, Alemanha), Maria Montessori (1900, Itália) e Ovide Decroly (1907, Bélgica). E no Brasil, autores como Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Sampaio Doria trazem os princípios da Educação Nova.

O movimento presente no Brasil, a ponto de Ferrière relatar a sua grande surpresa de encontrar no país “uma das formas mais completas de Educação Nova!” E dar o prestígio a Fernando de Azevedo, representante do Distrito Federal, mas também outros nomes foram citados, entre eles Lourenço Filho, João Simplício Deodato de Moraes (**POUR L'ÈRE NOUVELLE**, 1931. p. 85).

Propagandista dos princípios da Escola Ativa no movimento da Educação Nova e com o objetivo de estabelecer contatos com intelectuais, pedagogos e professores saiu em viagem pela América do Sul:

[...] de abril a outubro de 1930, pelo Canal do Panamá, ao Equador (seis semanas), ao Peru (três dias), ao Chile (seis semanas), depois a Mendoza e a Buenos Aires (três semanas), Montevideú (dez dias), Rosário, Santa Fé, Paraná, Paraguai (doze dias) e ao Rio (um dia). (FERRIÈRE (1931) apud PERES, 2005, p. 118).

A viagem, que durou seis meses, foi patrocinada pela *Ligue Internationale pour L'Education Nouvelle*, com o objetivo de difundir e compartilhar as ideias da Educação Nova e da Liga (CARVALHO, 2007, p. 278).

Conforme cartão⁸⁰ abaixo, assim Ferrière estabelece seus endereços de viagens:

⁸⁰ Cartão-postal (10x15cm) encontrado juntamente com as cartas.

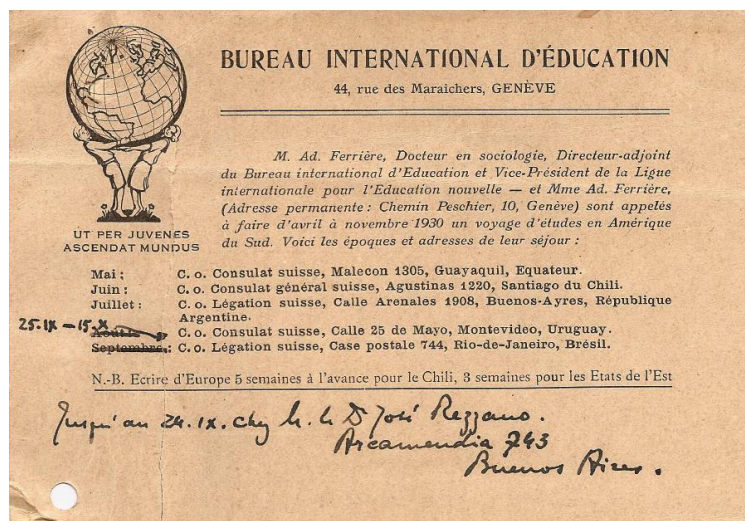


Figura 3 - Cartão postal de Adolphe Ferrière

Licínio Cardoso em carta escrita a João Simplício (Anexo 1) ressalta que o motivo da viagem empreendida por Ferrière estava na produção textual do movimento, registrando o que vira e ouvira, como exemplos a serem partilhados acerca das experiências pedagógicas:

Rio 19.6.930

[...]

Hoje escrevo para tratar de um caso que julgo interessante [...]. Trata-se do seguinte. Está na América do Sul, desde maio (Colômbia, Equador, Chile, Argentina, Uruguay) Adolphe FERRIÈRE que é o chefe do movimento internacional (até agora Europa e Estados Unidos) a favor da pedagogia moderna, disposto conforme afirmação sua a mim feito, escrever um volume sobre esse movimento na parte da América por ele agora visitada, não sendo pequenas as suas simpatias pelo Brasil. [...].⁸¹

Na viagem, Ferrière palestra, visita várias instituições e faz contatos com vários pedagogos, de várias regiões. Assim continua Licínio Cardoso com as instruções para melhor acolher Ferrière:

Rio 19.6.930

[...]

Lembrei-me então, com os nossos amigos da Federação, que será preciso que ele tenha do Brasil uma impressão diversa da que colheria visitando o Rio e a S. Paulo. Dahi o seguinte programa proposto: 3 a 5 dias Porto Alegre, onde veria especialmente a única universidade de trabalho brasileira, 3 a 5 dias S. Paulo, 8 no Rio, 2 a 3 em B. Horizonte.

O governo Federal (aguardamos resposta definitiva), parece, só poderá oferecer estadia no Rio (Ferrière viaja como sua Senhora). A hospedagem em S. Paulo resolvida. A de Minas creio que será igualmente, pois já recorri os aos confrades mineiros. Pergunto pois: poderá o Rio Grande hospedar-o em P. Alegre, pagando alem disso o seu transporte (com a Senhora) desde Montivideo até Santos? [...].

⁸¹ Mantive a ortografia original encontrada na carta, assim como as suas marcações.

A carta continua e apresenta ao leitor outros preparativos e reuniões educacionais propostas, independentemente dos acontecimentos políticos daquele momento histórico, ressaltando a questão da educação cívica. Assim prossegue:

Seria talvez possível obter outro auxílio fora do Ministério do Exterior, mas não nos convém isso, atendendo a que contamos com apoio do Min. do Interior e da Prefeitura para a realização aqui no Rio, na 2ª quinzena de agosto, da reunião educacional⁸² e escoteira (promovida pela nossa Federação e pela União dos Escoteiros com a presença dos diretores de instrução de todos os Estados (alem dos delegados de higiene escolar) que trarão dados estatísticos da situação educacional de cada unidade da União. Oxalá, permitam os fatos, possa essa reunião marcar, apesar de todos os pezares graves do momento, o início de uma campanha cívico-nacional atendida a todo o Brazil.

Os convites não foram ainda feitos. Se-lo-ão em breve. Os diretores de instrução e delegados de higiene escolar serão hospedados pela Federação. A Diretoria de Instrução Municipal organizando comum acordo uma grande exposição pedagógica pois será bem oportuna a inspeção e observação da reforma Fernando de Azevedo. Queira aceitar as melhores lembranças

Do amigo

V. Licínio Cardoso

Em agosto, Ferrière, encontrando-se em Buenos Aires, entra em contato com João Simplício (Anexo 2), comunicando que havia sido informado por Licínio Cardoso que ele o recepcionaria em Porto Alegre, a pequena missiva assim se apresenta:

Buenos Aires, 16.8.1930

Monsieur le Professeur João Simplício

Secretario du Finances de l'Etat

Porto Alegre

Monsieur

M. Licinio Cardoso nous écrit de Rio de Janeiro que c'est vous qui aurez la bonté d'avoir [...]de nous durant notre dejour sur le territoire de l'Etat de Rio Grande do Sul, lequel nous prendra à la frontière et nous laissera à Curitiba, dit il.⁸³

O seguimento do texto corresponde às combinações sobre trajeto, bagagem, hospedagem e lista de temas para as conferências. Em 20 de setembro de 1930, Ferrière encontrava-se em Posadas (Misiones/Argentina) (Anexo 4), e escreve para João Simplício combinando, se não houvesse imprevistos, que estaria em Los Libres, na segunda-feira dia 13 de outubro e que estaria feliz em ser recebido pelo prefeito de Uruguaiana. No dia 14 de outubro, iria para Porto Alegre, onde faria conferências até dia 18. Após partiria de trem

⁸² A respeito da reunião educacional aqui comentada, uma carta assinada por Celina Padilha, Secretária da FNSE (Anexo 3), informou a João Simplício que a data foi definitivamente marcada para o dia 20 de setembro de 1930. E pede o comparecimento de representantes do estado no evento. Em carta datada de 24 de setembro, V. Licínio Cardoso comunicou a João Simplício (Anexo 5) que “a Reunião Educacional vem se fazendo aqui com normalidade. Representa uma boa vitória pois as dificuldades a vencer não foram pequenas. Todos lamentamos a doença que impediu a vinda do representante do R. Grande do Sul”.

⁸³ Optei por manter a grafia e a língua original, isto é, em francês, a título de publicar o documento histórico na íntegra.

para Curitiba e no dia 22 ou 24 de outubro iria por mar para Santos. Ferrière termina a carta com a preocupação da iminente revolução que está ocorrendo no país:

[...]
Les journaux parlent de révolution menaçant. Es-ce sérieux? Si oui, croire vous utile de déposer au consultat suisse de Porto Alegre la somme qui doit couvrir nos frais sur le territoire de Rio Grande do Sul? – Je vous croire que es [...] sensationnelles de la presse! [...]

Os jornais não acabaram sendo sensacionalistas, pois o golpe desencadeado por Getúlio Vargas em 03 de outubro culminou no dia 24 de outubro de 1930, praticamente um mês após a carta de Ferrière ter sido enviada ao país.

Na sequência das correspondências, Licínio Cardoso escreve para João Simplício, em 24 de setembro (Anexo 5), e comunica o recebimento do telegrama de Ferrière informando os dias de sua estadia no Rio Grande do Sul. Assim escreveu:

Rio 24.set.1930
Ilustre e prezado amigo Dr. João Simplício
Saudação
[...] Junto envio um carta que peço fazer entregar ao professor Ferrière, pois por carta e telegrama sou sabedor que ele chegará ahi entre 13 a 15 de outubro pois deve estar a 13 e Uruguayana depois de haver modificado o seu itinerário. Já o aconselhei a que não chegue ao Rio depois do começo de novembro, pois a mudança de governo poderá prejudicar a sua hospedagem aqui combinada com o actual Ministro do Exterior. O Fernando de Azevedo por outro lado parece não continuará na Direção da Instrução. Além disso ver escolas em torno de 15 de novembro não seria pratico, dados os nossos hábitos. Peço pois que o aconselhe no mesmo sentido.

A carta a que se refere Licínio Cardoso (Anexo 6) trata de um dos objetivos da viagem de Ferrière, isto é, a troca de informações através da tradução e publicação textos acerca da Educação Nova. Licínio Cardoso informa o recebimento de brochuras em língua espanhola de textos do autor suíço, não confirmando a publicação, mas desejando que essa seja realizada nos próximos números de uma revista de educação do país⁸⁴.

Apesar de todas essas correspondências, Ferrière assim escreve na *Pour L'Ère Nouvelle* (1931):

Le 23 octobre 1930, nous abordions à Rio. Déjà le programme que l'on nous avait tracé trois mois auparavant et qui devait, en un mois, nous conduire dans cinq villes du Sud et du Centre du pays, se trouvait saboté par la Révolution qui avait éclaté à Rio Grande do Sul le 3. A Rio, nous devons être les hôtes du Ministère des Affaires étrangères. Oui dà! Personne au bateau. Nos messages par avion avaient été interceptés. Téléphone. On nous dit: «Rembarquez-vous, la révolution va éclater ici.» Et en effet, le lendemain, un radio reçu sur le vaisseau, nous informait

⁸⁴ Cinco obras de Ferrière foram traduzidas para o Brasil: Transformemos a Escola – Apelo aos pais e às autoridades, 1928; A Lei Biogenética e a Escola Activa, 1929; A Escola Activa (1ª tradução), 1934; A Escola Activa (2ª tradução), 1965; A escola por medida pelo molde do professor, 1934 (PERES, 2005, p. 118).

que le gouvernement était renversé. Ce sont de petits «grains» auxquels il faut s'attendre quand on voyage dans le Amériques. – Et voilà pourquoi on a le temps de lire beaucoup de revues sur l'Education nouvelle au Brésil et pourquoi on doit se borner à raconter ce que l'on a lu...En attendant mieux!

A Revolução de 1930 eclodiu e Ferrière, portanto, não pode desembarcar, permanecendo apenas um dia no porto de Santos e retornando para a Europa.

As trocas de correspondências aqui apresentadas demonstram a série de tratativas entre os pensadores brasileiros e o pedagogo suíço, que levaram meses e que, por fim, acabou por se concretizar em apenas um dia. Elas também demonstram que viajar, relatar a viagem e dar publicidade “são indissociáveis na realização de objetivos que lhes são comuns: propagar ideias, promover aproximações, difundir iniciativas, ganhar novos adeptos, fortalecer o movimento” (CARVALHO, 2007, p. 278).

O Movimento da Educação Nova, cuja proposta direcionava-se à qualificação do ensino através da reforma dos currículos, dos métodos de ensino, da qualificação técnica dos professores e da criação de laboratórios técnicos, é neste sentido, a busca de qualificação de seus docentes, que grupos de professores gaúchos também participavam de viagens de estudos ao Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais, para conhecerem e observarem novos métodos e processos de ensino. Professores, principalmente da Escola Normal de Porto Alegre.

Para concluir esta apresentação das correspondências, termino com a transcrição de uma carta (Anexo 7) que se encontra na pasta, dirigida para M. Ferrière e sem identificação do remetente, mas que pode se pensar ser João Simplício escrita para apresentar a realidade do Rio Grande do Sul. E que também trata de sua viagem ao Rio Grande do Sul. Nela é perceptível os princípios da Escola Ativa: nela “se aprende trabalhando, olhando, observando, experimentando a si mesmo”, uma “antítese da escola burocrática”, do modelo tradicional de escola.

Monsieur Adolphe Ferrière

Les hommages que vous recevez de tout les pays de l'Amérique du sud que vous parcourez il ya plusieurs mois [?] nous prouvent que vous n'appartenez pas seulement à la Suisse votre chère patrie, mais à tout les pays, qui reconnaissent votre exceptionnel mérite d'avoir transformé nos anciennes écoles en de véritables laboratoires où l'enfant peut, sans se gêner, se développer librement en se basant sur deux instincts que nous appellerons l'instinct domestique et l'instinct de propriété.

Le corps enseignant de l'État de Rio Grande, comme vous aurez l'occasion de constater, accompagne depuis longtemps, cet esprit nouveau, cette orientation nouvelle que vous et les pionniers de l'école active avez établis.

L'exposé magistral "ex-cathedra" tous nos écoles il ya longtemps qui a été remplacé par l'entretien, la conversation entre le maître et l'élève, la sollicitation de l'effort intellectuel du second par les questions du premier. Le maître chez nous peut se passer de la chaire, car, debout, il montre au tableau noir, sur la carte, sur la table l'expérience les images, ou les objets sur lesquels il veut attirer l'attention des élèves. Il circule au milieu d'eux pour voir sur leurs ardoises et sur leurs cahiers, s'ils ont compris ses explications et bien orienté leur travail. L'école active que vous nous avez appris à connaître c'est l'école où l'on apprend en travaillant, en cherchant, en observant, en expérimentant soi-même, par un effort que le maître s'efforce de rendre aussi spontané que possible. Elle est également l'antipode de l'école bureaucratique, le contrepied de l'école livresque et la mortelle ennemie de l'éducation babillarde que Rousseau avait déjà condamnée.

Monsieur Ferrière! vous avez devant vous l'élite du professorat du Rio Grande, avide de recevoir vos précieux enseignements. Dissipez quelques images que se présentant à la vue de ceux qui peut-être ne conçoivent pas encore le mérite de l'École active. Dites leur que Rabelais, Montaigne, les éducateurs de Port-Royal, J.J.Rousseau et bien d'autres n'ont pas été étrangers à cette ère nouvelle à laquelle nous vous le bonheur d'assister.

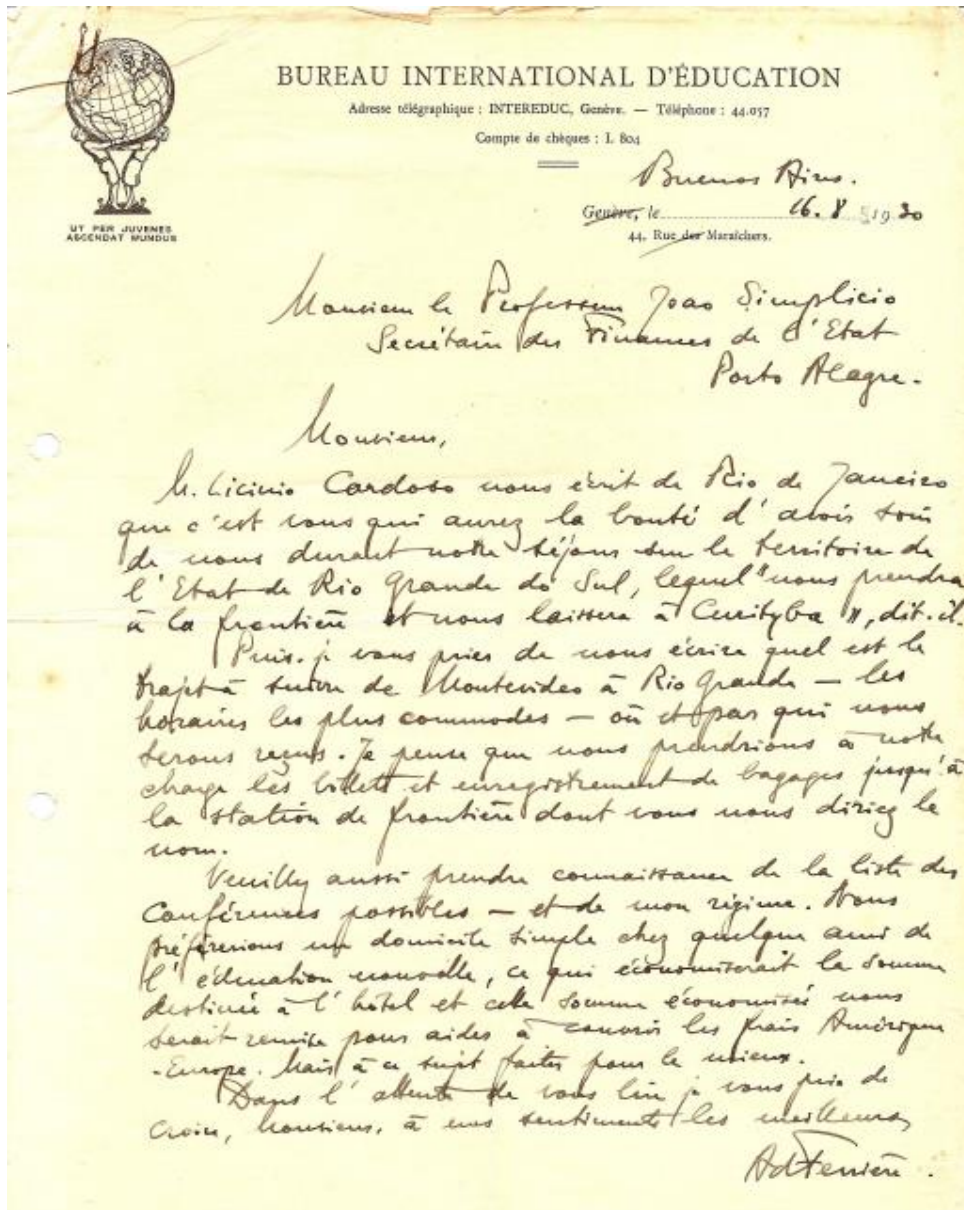
(verso da carta)

Seus livros poderão obter outra edição feita do Ministério de Educação, mas
não em número tão abundante e por contornos de apoio do Min. de Instrução
e da Beneficência para a realização aqui no Rio de Janeiro 2ª edição das notas da
Reunião Educacional e Estatística (preparada pela nossa Federação e pela
União de Instrutores) e a presença dos diretores de instrução de todos os Estados
(além dos ^{delegados} ~~representantes~~ de higiene pública) que terão dados e estatísticas das
situações educacionais de cada unidade da União. O que, juntamente o
fazer, para uma Reunião nacional, agora de todo o país, governo de economia,
e lançar de uma campanha educativa educacional estendida a todo o Brasil.

Os pontos não foram ainda feitos. Se não em breve, os diretores de
instrução e delegados de higiene pública serão convidados pela Federação e União
de Instrutores Municipais organizarem de comum acordo uma grande exposição pedagógica
regional para ser sua oportuna e adequada observação de reforma Bernard e Barroto.

Quero ainda a melhor lembrança
do seu amigo
L. de Lima Torres
75^o de setembro
Endereço Pedagógico "Lisboa"

Anexo 2 – Carta de Ferrière a João Simplício



Anexo 3 – Carta de Celina Padilha a João Simplício

FEDERAÇÃO NACIONAL DAS SOCIEDADES DE EDUCAÇÃO

SEDE: RUA SETE DE SETEMBRO, 75 - 1º ANDAR

Rio, 24 de Julho de 1930.

Sar. Sr. João Simplício

No meio de tantas e tão sérias preocupações que lhe assobram o espírito, peço muitas desculpas de tomar-lhe alguns momentos com a nossa F. N. S. E. Conhecendo-o, porém, como um grande educador, atrevo-me a ocupar um pouco sua atenção com as questões educativas.

Está definitivamente marcada para 20 de Setembro a Reunião Educacional, conforme foi hoje officializado ao Presidente do Rio Grande do Sul e à Associação Rio-grandense de Educação, ao Sr. portanto, Padilha seu interesse por que não deixasse o Rio Grande de emprestar o brilho de seu comparecimento a esse certamente.

Por outro lado, como deve ter cada sociedade dois representantes junto à F. N. S. E., lembraria que fosse seu companheiro o Dr. Ignácio Américo do Amaral que não tem posição no Conselho Executivo sendo do que mais trabalhavam. O officio para o Dr. Getúlio Vargas vai entregar ao Senhor; pedimos-lhe favor chegar-lhe às mãos.

Agradecida de antemão, manifesto-lhe o meu vivo apreço e minha grande estima.

Celina Padilha

Anexo 4 – Carta de Ferrière a João Simplício

LIGUE INTERNATIONALE POUR L'ÉDUCATION NOUVELLE
 BUREAU DE GENÈVE — DOCUMENTATION SCIENTIFIQUE
 EN CORRÉLATION AVEC LE BUREAU INTERNATIONAL D'ÉDUCATION
 CHEMIN PESCHIER, 10 — CHAMPEL
 GENÈVE

AD. FERRIÈRE
 DOCTEUR EN SCIENCE
 VICE-PRÉSIDENT DE LA LIGUE INTERNATIONALE
 POUR L'ÉDUCATION NOUVELLE
 (Siège à Londres WC1, II, Tavistock Square)
 DIRECTEUR-ADJOINT
 DU BUREAU INTERNATIONAL D'ÉDUCATION
 DE GENÈVE
 RÉDACTEUR EN CHEF
 DE LA REVUE "POUR L'ÈRE NOUVELLE"

Pasadas (Missões)
20.9.30

Monsieur João Simplício
Porto Alegre.

Cher Monsieur,

Je vous confirme mon télégramme disant que nous serons, sauf imprévu, à Los Libres le mardi 13 octobre à 9 h. 03. Nous serons heureux d'être reçus par un délégué de Monsieur le Maire d'Uruguaçu. Mardi 14 trajet d'Uruguaçu vers Porto Alegre où nous serons le 15. Nous pourrions y rester pour conférences jusqu'au 18. De là nous irions soit par train à Curitiba pour y être du 22 au 24, soit de préférence par bus, pour Santos, afin d'être à São Paulo entre le 26. X. et le 1. XI. Est-ce possible? J'ignore les départs des bateaux. Pouvez-vous vous en informer et me le faire savoir? Les journaux parlent de révolution incertaine. Est-ce sérieux? Si oui, croyez-vous utile de déposer au consulat suisse de Porto Alegre la somme qui doit couvrir nos frais sur le territoire de Rio Grande do Sul? — Je veux croire que ces bruits sont des exagérations sensationnelles de la presse! — A Curitiba donc. Croyez, cher Monsieur, à mes sentiments les meilleurs,

Ad. Ferrière

La tête de nos conférences est au choix des maîtres parmi ceux que

Anexo 5 – Carta de V. Licínio Cardoso a João Simplício (24.set.1930)

B. 28. n.º 930
João e José, av. de João Simplício
Londres

Espero que tenha recebido as lembranças pelo os bom av. Fernando. Outubro
+ renovação de um voto de fidelidade a este país.

Junto envio uma carta que por favor entregue ao prof. Ferreira, pois
por carta e telegrama um telegrama que ele chegou aqui entre 13 e 15 de
outubro por isso sobre a 13 em Bragança depois de longa viagem
-rindo e af. amarelo. Já o remetente a que não chegou ao Rio
depois da viagem de novembro, pois a mudança de governo poderá impedir
a af. hospitalar aqui combinada e a actual. Min. de Exterior. O Fernando
le manda por outro lado quem não continuará no Rio de Janeiro. Não
deixa de voltar em breve de 15 de novembro até ser praticado, dada a
nova habito. Logo pois ao Sr. que o remetente no mesmo sentido.

A Revista Educacional vem se fazendo aqui af. normalidade. Repreza
uma boa revista pois se af. liberdade a serem não foram pagamentos. Todos
lançamos a teoria que impedia a vida de apoio de R. grande de Sul.

Como leguista de Fátima, este me agradeceu o livro muito bem
que uma vez mais e af. idealismo vive em socorro da nossa
organização.

Amice carter os melhores saudades de
João e José
V. Licínio Cardoso

Anexo 6 – Carta de V. Licínio Cardoso a Ferrière

Monsieur le prof. Ed. Ferrière
Boulevard Stoye
Aux bons soins de M^lle prof. João Simpliciano

Monsieur

J'ai reçu votre lettre du 1^{er} septembre de Montevideo et ainsi
de 2 petits brochures en espagnol. Quelque jours plus tard votre
télégramme annonçant le projet de votre voyage par Uruguayana,
qui m'a fait comprendre que je ne devais plus lui répondre à votre
adresse à B. d'Agas.

Je ne puis pas permettre la traduction et publication en portugais
des brochures envoyées, mais j'espère bien (à la fin de sept^r ou commen-
cement d'octobre) voir la traduction imprimée dans un ouvrage
prochain d'une revue d'éducation d'ici, d'accord avec ce que m'a
promis son directeur.

J'espère que le grand voyage que vous réalisez sera couronné
d'un grand succès et, en attendant le plaisir et l'honneur de
vous revoir à Rio, je vous prie, Monsieur le prof. Ferrière, de croire
à l'expression de mes sentiments distingués.

V. Licínio Cardoso

Anexo 7 – Carta sem remetente

Monsieur Adolphe Serrière

Les hommages que vous recevez de tous les pays de l'Amérique du Sud que vous parcourez il y a plusieurs mois viennent nous prouver que vous n'appartenez pas seulement à la Suisse, votre chère patrie, mais à tous les pays qui reconnaissent votre exceptionnel mérite d'avoir transformé nos anciennes écoles en de véritables laboratoires où l'enfant peut, sans se gêner, se développer librement en se basant sur deux instincts que nous appellerons l'instinct domestique et l'instinct de propriété.

Le corps enseignant de l'État de Rio Grande, comme vous aurez l'occasion de constater, accompagne depuis longtemps cet esprit nouveau, cette orientation nouvelle que vous et les pionniers de l'école active avez établis.

L'exposé magistral "ex-cathedra" dans nos écoles il y a longtemps qui a été remplacé par l'entretien, la conversation entre le maître et l'élève, la sollicitation et l'effort intellectuel du second par les questions du premier. Le maître chez nous peut se passer de la chaire, car, debout, il montre au tableau noir, sur la carte, sur la table d'expérience, les images, ou les objets sur lesquels il veut attirer l'attention des élèves. Il circule au milieu d'eux pour voir sur leurs ardoises et sur leurs cahiers, s'ils ont compris ses explications et bien orienté leur travail.

L'école active que vous nous avez appris à connaître c'est l'école où l'on apprend

(verso da carta)

2

En travaillant, en cherchant, en observant,
en expérimentant soi-même, par un effort
que le maître s'efforce de rendre aussi
spontané que possible. Elle est également
l'antipode de l'école bureaucratique, le contre-
pied de l'école livresque et la mortelle
ennemie de l'éducation babillarde que
Rousseau avait déjà condamnée.

Monsieur Ferrière! vous avez devant
vous l'élite du professorat du Rio Grande
avide de recevoir vos précieux enseignements.
Dissipez quelques nuages qui se présentent
à la vue de ceux qui peut être ne
conçoivent pas encore le mérite de
l'École active - dites leur que Rabelais,
Montaigne, les éducateurs de Port-Royal,
J.-J. Rousseau et bien d'autres n'ont pas été
étrangers à cette ère nouvelle - laquelle
nous avons le bonheur d'assister -

Referências

CARVALHO, Marta Maria C. A bordo do navio, lendo notícias do Brasil: o relato de viagem de Adolphe Ferrière. In: MIGNOT, Ana Chrystina; GONDRA, José G. **Viagens Pedagógicas**. São Paulo: Cortez, 2007.

FERRIÈRE, Adolphe. L'Éducation Nouvelle au Brésil. In: **POUR L'ÈRE NOUVELLE**. Revue Internationale d'Éducation Nouvelle. Organe de la Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle. Administration Group Français d'Éducation Nouvelle. Paris. Musée Pédagogique, 1931, p. 85-90

HEINZ, Flávio. Positivistas e republicanos: os professores da Escola de Engenharia de Porto Alegre entre a atividade política e a administração pública (1896-1930). In: **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 29, n. 58, 2009, p. 263-289.

MAIA, João Marcelo E. Biografia: Cardoso, Vicente Licínio. In: http://www.brasiliana.com.br/pop/pop_bio/24/7fcbaff05c53f0665a5753177163048c. Acesso em 08/10/2013.

MOROSINI, Maria; FRANCO, Maria Estela D.P. Escola de Engenharia de Porto Alegre (1896-1934): hegemonia política na construção da universidade. In: **Revista História da Educação**. Pelotas, ASPHE/FaE/UFPEL, v. 10, n. 19, 2006, abril, p. 39-57.

NÓVOA, Antonio. Relação Escola/Sociedade: Novas respostas para um velho problema. Conferência de abertura III Congresso Estadual Paulista sobre a Formação de Educadores, Águas de São Pedro, 22 de maio de 1994. In: **Educação e Sociedade**. UNESP, p. 1-18.

PERES, Eliane. A Escola Ativa na visão de Adolphe Ferrière. Elementos para compreender a Escola Nova. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena C. **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Vol. III. Século XX. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 114-128

VIDAL, Diana. Escola Nova e processo educativo. In: LOPES, E.; FARIA FILHO, L.; VEIGA, C. **500 anos de educação no Brasil**. 5ª ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 497-517

COLÉGIO ESPÍRITO SANTO – JAGUARÃO

Anna Beatriz Silveira Ereias
Mestrado em Educação
Universidade Federal de Pelotas
biaereias@hotmail.com

Resumo

Este trabalho apresenta a trajetória da implantação do Colégio Espírito Santo na cidade de Jaguarão no Rio Grande do Sul. A seguir abordarei a trajetória de implantação dessa instituição escolar, bem como seus fundadores. No dia 17 de fevereiro de 1901, abriu-se as portas do Colégio, nesse ano tinham cinco professores e quarenta e seis (46) jovens que foram divididos em três classes. Quanto aos padrões de ensino dos padres estrangeiros, a pedra fundamental foi colocada, no final de 1902 quando os alunos que se submeteram aos exames finais na Capital do Estado, obtiveram ótimas notas, tendo o colégio passado com louvor, em sua prova de fogo, o que garantiria seu futuro, pois, estava provado que os padres sabiam preparar seus alunos para os estudos superiores. A investigação até o presente momento evidencia o papel formador de uma elite jaguareense

Palavras chaves: Instituição Escolar, Premonstatenses, Ensino.

INTRODUÇÃO

Este trabalho faz parte de uma pesquisa que se encontra em andamento. Ele tem como objetivo fazer uma investigação da implantação do Colégio Espírito Santo na cidade de Jaguarão no Rio Grande do Sul.

Ele se justifica entre outras razões, por constituir na maior instituição da cidade de Jaguarão, por ministrar ensino médio numa região onde prepondera a oferta religiosa de ensino primário.

Para realizar este trabalho de abordagem histórica sobre o referido colégio, enquanto instituição de ensino é necessário definir o que é uma instituição educativa. Segundo Werle são “unidades escolares espacialmente localizáveis com componentes identificáveis na memória coletiva, tais como as aspirações coletivas fundadoras”.

O papel do historiador das instituições educativas seria tecer nexos entre as instâncias, a fim de pensar o presente e projetar o futuro. Para Magalhaes:

Historiar uma instituição é compreender e explicar os processos e os “compromissos” sociais como condição instituinte, de regulação e de manutenção normativa, analisando os comportamentos, representações e projetos dos sujeitos na relação com a realidade material e sociocultural de contexto. (MAGALHÃES, 2004, p.58)

Magalhães destaca a relação da instituição com o contexto:

No plano histórico, uma instituição educativa é uma complexidade espaço temporal, pedagógica, organizacional, onde se relacionam elementos materiais e humanos, mediante papéis e representações diferenciados, entretecendo e projectando futuro(s), (pessoais), através de expectativas institucionais. É um lugar de permanentes tensões. As instituições educativas são projectoarquitectados e desenvolvidos a partir de quadros sócio-culturais. (MAGALHÃES apud SOUSA, 1998, p.61)

Para Magalhães (2000, p.23) as instituições são a condição, o meio e o fim da educação. São espaços em que o ensino é oferecido. Desenvolvem-se estabelecendo linhas de ação em conformidade com os objetivos e com os públicos a que se destinam. Ainda segundo Magalhães:

Compreender e explicar a existência histórica de uma instituição educativa é, sem deixar de integrá-la na realidade mais ampla que é o sistema educativo, contextualizá-la, implicando-a no quadro de evolução de uma comunidade e de uma região. É, por fim, sistematizar e (re) escrever-lhe o itinerário de vida na sua multidimensionalidade, conferindo-lhe um sentido histórico. (MAGALHÃES, 1996, p.2)

De acordo com o exposto acima Sanfelice(2007, p. 79) diz que, “não há instituição escolar ou educativa que não mereça ser objeto de pesquisa histórica. [...]

No entanto, os documentos não devem ser considerados como portadores da verdade, mas como fontes que representam uma versão da história institucional pesquisada. Dessa forma, o historiador também deve estar atento às “práticas discursivas”, aos efeitos de sentidos emaranhados na narrativa escrita ou oral. É o que ressalta Pesavento (1995, p. 17), ao constatar que “o passado já nos chega enquanto discurso, uma vez que não é possível restaurar o real já vivido em sua integridade”.

COLÉGIO ESPÍRITO SANTO

O Bispo de Porto Alegre Dom Cláudio José Gonçalves Ponce de Léon em 1898, nomeou o Padre Josué da Silveira Mattos como Vigário de Jaguarão, este transformou sua casa numa escola e começou a formação das crianças nas virtudes, nas ciências e na religião, baseado no exemplo de Cristo.

Padre Josué acreditava que as tirando das ruas, as protegia das maldades, não medindo esforços para salvar a juventude e coloca-las no caminho do bem e da retidão. O vigário percebeu que sozinho não daria conta de atender a paróquia e ainda assegurar a educação cristã.

Sabendo, pois que o Pastor Protestante havia aberto uma escola e tendo notícias advindas de Porto Alegre que os norbertinos belgas tinham a intenção de instalar uma Missão com objetivos educacionais no Rio Grande do Sul, o vigário escreveu ao bispo de Porto Alegre, pedindo que enviase a Jaguarão os missionários, já que ele sozinho não dava conta de conter a decadência dos costumes e o afastamento a Deus, concomitantemente enviou uma carta ao Cônego Vicente Van Tongel, em Pirapora do Bom Jesus, lugar onde se encontrava a primeira Missão Norbertina, na América do Sul. Foi então nomeado pelo Honorável e Reverendíssimo Prelado da Abadia de Averbode o Cônego Rafael Goris, como Prior da nova Missão de Jaguarão.

Em 27 de Janeiro de 1901, o Cônego Rafael Goris e os Cônegos Estevão Bayens e Paulo Aertgeerts, que estavam há alguns anos em Pirapora, não sendo mais indispensáveis seus serviços, foram encaminhados para a nova missão em Jaguarão.

O colégio deveria chamar-se Colégio São Norberto em homenagem ao santo fundador da ordem religiosa dos três missionários, mas devido a pedidos da população para ser o nome do patrono da cidade, O Divino espírito Santo e por o Padre Josué já ter dado esse nome a sua escola e este já estar registrado na memória dos jaguarenses, então a denominação ficou Colégio Espírito Santo.

No dia 17 de fevereiro de 1901, abriu-se as portas do Colégio, nesse ano tinham cinco professores, os três missionários, o vigário da cidade e mais o Cônego Thomas Aquinas Schoenaers que chegou a cidade no dia 11 de maio do mesmo ano, e quarenta e seis

(46) jovens que foram divididos em três classes, ficando encarregado dos menores o Senhor Prior, em seguida o número de alunos subiu para setenta.

O Colégio funcionava em uma grande casa, situada ao redor da principal praça da cidade, era alugada e tinha um pátio grande que servia às vezes de parque esportivo.

No primeiro dia letivo do ano de 1902 já tinham setenta e cinco alunos matriculados e sendo assim necessário adicionar uma nova classe para os mais adiantados que no fim desse ano deveriam apresentar-se para prestar exames públicos de suficiência em Porto Alegre, que mais tarde lhes abririam as portas das Faculdades.

No ano de 1903 começou o ano letivo com sessenta e quatro matrículas (64) e dois meses depois já eram ao total cento e oito alunos. Como de costume muitos alunos matricularam-se somente em março ou abril, pois muitas famílias passavam os meses quentes nas estâncias, retornando somente no fim do verão, em março ou abril.

No final de 1902 os alunos que se submeteram aos exames finais na Capital do Estado, obtiveram ótimas notas, tendo o colégio passado com louvor, em sua prova de fogo.

Quanto aos padrões de ensino dos padres estrangeiros, a pedra fundamental havia sido colocada, o que garantiria seu futuro, pois, estava provado que os padres sabiam prepara seus alunos para os estudos superiores.

Os cinco (5) alunos do Colégio Espírito Santo prestaram exames de português, francês, geografia, matemática e história e em todos foram aprovados. Dos colégios que enviaram alunos para exames em Porto Alegre, somente o Colégio Espírito Santo de Jaguarão não teve nenhuma reprovação, ganhando assim nome e fama e conseqüentemente aumentando o número de matrículas ano a ano. Podemos perceber que o ensino dos missionários deram bons frutos e estes formam consequência da rígida disciplina e do vasto programa curricular.

De acordo com Chervel, as disciplinas escolares não podem ser entendidas meramente como técnicas a serem ensinadas, ou mesmo reduzi-las como metodologias, ideia conservadora que se faz da pedagogia, conferindo a essa “em arranjar os métodos de modo que eles permitam que os alunos assimilem o mais rápido e o melhor possível a maior porção possível da ciência de referência”. (1990, p. 181).

O estudo histórico das disciplinas escolares permite compreender que elas nascem, transformam-se, passam por períodos de estabilidade e podem até virem a desaparecer. Estas evoluem, mudam seu conteúdo e forma, conforme a sociedade que está inserida se

modifica, o estudo desse processo histórico possibilita analisarmos os fatores que exercem e exerceram influências sobre a prática curricular.

Segundo SCHOENAERS (2003)

Eis o programa de estudos do Colégio de Jaguarão: religião, português, francês, alemão, latim, inglês, álgebra, geometria, física, química, ciências naturais, geografia, trigonometria, história religiosa, história do Brasil, história Geral, ciências comerciais, música e ginástica. E sem superficialidade, de vez que um profundo conhecimento é exigido em cada matéria, como podeis deduzir do extrato oficial do programado dos exames. Para não ser enfadonho, mencionarei alguns conteúdos. 1° - Português: toda a gramática análise gramatical e lógica dos grandes escritores: Camões, Herculano, Garret, José de Alencar, Machado de Assis. 2° - Francês: toda gramática e a tradução oral de: Fábulas de La Fontaine, Gênio do Cristianismo, Teatro Clássico, Salambô. 3° - Alemão: toda a gramática com tradução de Tasso e Guilherme Tell (Goethe e Schiller). 4° - Aritmética: tudo o que diz respeito a esta disciplina. 5° - Geografia: de toda a Terra.

De acordo com o exposto por Schoenaers podemos perceber que o Colégio Espírito Santo tinha um vasto número de disciplinas e que cada disciplina era formada por muitos conteúdos e que os conteúdos exigiam um conhecimento aprofundado desses para que os alunos fossem aprovados no final do ano letivo.

Ao analisarmos o boletim a baixo podemos constatar as disciplinas ensinadas no referido colégio no 6° Ano do curso Ginásial no ano letivo de 1909.

Figura 2. Boletim Bimestral do Colégio Espírito Santo do ano de 1909

Gymnasio Espírito Santo
JAGUARÃO
— BOLETIM BIMESTRAL —

*Resultados obtidos nos exames bimestraes pelo Sr.
Vicente Martins de Silva
aluno do 6.º anno gymnasiál.*

*Entre _____ condiscipulos teve o _____ lugar com
dos _____ pontos que podia alcançar.*

MATERIAS	Letras	Nº de alunos	PONTOS obtidos	PONTOS QUE pôde obter
Litteratura				
Portuguez				
Francuez	1	2	24	50
Inglez				
Allemao	1	2	27	50
Latim	2	2	30	
Grego				
Desenho				
Arithmetica	1	2	50	
Algebra	2	2	0	
Geometria				
Trigonometria				
Physica e Chimica	2	2	28	
Historia Universal				
Historia Patria	3	6	27	
Sciencias Naturaes	3	6	28	
Geographia				
Mechanica	2	6	22	
Astronomia				
Logica	2	2	27	
Religio	2	6	23	
Historia Biblica				

Jaguarião, 11 de Setembro de 1909.

O Reitor.
Lambuck

Fonte: Instituto Histórico e Geográfico de Jaguarão

Apoiando-se na História Cultural, reconhece-se a importância da utilização de diferentes fontes históricas. Portanto no dizer de Werle (2004, p. 26):

Aqueles que viveram e trabalharam naquela instituição têm contribuições a dar para a História da instituição; formas diferenciadas de apropriação indicam o quanto à história das instituições escolares pode beneficiar-se da consideração dessas visões em seu processo narrativo.

No ano de 1903 chegou ao Colégio o Cônego Willikens e em 1904 o Cônego Godofredo Evers.

O referido Colégio foi um espaço de formação e constituição da cultura com base católica. De acordo com Dallabrida:

Nas primeiras décadas do regime republicano, a educação escolar converteu-se, portanto, na nova cruzada da Igreja Católica, que utilizou as suas melhores armas espirituais, políticas e intelectuais no intuito de reconquistar as almas seduzidas tanto pelo positivismo como pelas novas religiões que, com a liberdade religiosa, passaram a se instalar no Brasil, e de instruir a massa popular detentora de práticas consideradas pouco ortodoxas. (DALLABRIDA, 2001, p. 20)

Figura 2

Alunos do Colégio Espírito Santo na frente do prédio da escola no ano de 1909.



Fonte: Instituto Histórico Geográfico de Jaguarão

Segundo <http://www.saosebastiaoju.com.br/abadia.php>

Mais que os outros premonstratenses, Cônego Alderico Lambrechts, como reitor do Ginásio de Jaguarão, sentiu no dia 05 de novembro de 1911 uma terrível sombra sobre a obra do ginásio. A lei “Rivadavia Correa” (de origem maçônica), claramente inspirada pelos anti-religiosos, tira a equiparação das Instituições de ensino prolongado. O número de alunos declina rapidamente. Fim de 1914, o ginásio fecha as portas

METODOLOGIA

A metodologia empregada será a da pesquisa qualitativa histórica, tendo como pressuposto a compreensão ampliada da noção de documento. As fontes analisadas serão livros, artigos, relatórios do Ginásio, jornais de circulação da época, documentos oficiais, fotografias.

Neste trabalho a compreensão ampliada da noção de “documento” é diferente da concebida pela escola positivista, na qual um documento era, sobretudo, um registro que

materializava a “prova” incontestável, um texto escrito. A partir da Nova História, nos anos trinta essa noção de documento começou a se ampliar e não só os textos escritos são considerados documentos.

Começando por esta compreensão mais ampla sobre pesquisa histórica e afinando gradativamente, para a pesquisa em História da Educação, pesquisa em História do Currículo e chegando na pesquisa em História das Disciplinas Escolares, e da cultura escolar o que caracteriza as três últimas é o olhar para as singularidades, para o cotidiano das instituições de ensino, para os sujeitos que materializam o currículo e as disciplinas, sem deixar de evidenciar as interações daqueles com as dimensões macro sociais.

Le Goff (1996) afirma que não é possível analisar os registros de forma isolada, pois estes são frutos de um contexto. As fontes citas acima são os documentos que serão analisados e que precisam ser contextualizadas para serem compreendidas a sua produção. Para o autor,

O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de 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)

Segundo Chartier (1990), a história cultural é o estudo que objetiva identificar os modos como uma determinada realidade social é construída em diferentes períodos e lugares, sendo as percepções sociais influenciadas pelas intencionalidades que as forjam, ou seja, “as representações do mundo social, assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupos que as forjam”. (CHARTIER, 1990, p. 17)

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os aspectos até aqui apresentados permitem perceber a trajetória de implantação do Colégio Espírito Santo de Jaguarão, a partir da ação educadora dos padres premonstatenses em prol de uma oportunidade de estudo para o povo Jaguareense.

A ordem Premonstratense foi fundada por São Noberto, que nasceu em Xanten, na margem esquerda do Reno, próximo de Colônia, no ano 1080. Seu pai, Heriberto, era conde de Gennepe e aparentado com a família imperial; e sua mãe, Hadwige, pertencia à Casa de

Lorena. Esta Ordem foi fundada em 1121 no vale de Premontré (“mostrado antes”), na diocese de Laon, França.

Norberto edificou uma ermida, conquistou novos discípulos e deu-lhes o hábito branco e as regras de Santo Agostinho, e um modo de ser que consistia em viver como monges e servir ao próximo como clérigos. Ele era uma regra viva para seus monges e um modelo das virtudes religiosas. Recomendava-lhes freqüentemente três coisas: a pureza de coração e a limpeza exterior no que concernia aos divinos ofícios e ao serviço do altar; a expiação de suas faltas e negligências no capítulo; e a hospitalidade para com os pobres. São Norberto estabeleceu também em Premontré uma comunidade de jovens e viúvas, para ser o bom odor de Jesus Cristo em sua Igreja. Os “cônegos regulares de Prémontré contribuíram significativamente ao desenvolvimento e à vida da Igreja, sobretudo na Europa”, no Brasil instalaram-se primeiramente em Jaú/SP e depois em Jaguarão/RS.

Podemos destacar a importância do referido Colégio na cidade de Jaguarão, simplesmente afirmando que este foi à origem do Instituto Estadual de Educação Espírito Santo que atualmente é o maior colégio da cidade, e um dos quatro colégios do município que possui ensino médio. Sendo assim não podemos pensar em escrever a história da educação do município de Jaguarão sem destacar esta instituição educativa.

Podemos ressaltar o bom método de ensino dos padres premonstatenses quando descrevemos a aprovação de todos os alunos submetidos ao exame final no ano de 1902 na Capital do Estado, sendo a única instituição de ensino que não teve nenhum aluno reprovado em tal exame. Os referidos padres conseguiram a consagração de tal instituição, com uma boa opção de ensino no interior do Estado, conseqüentemente os números de matrículas nos anos seguintes foram significativamente maiores o que podemos enfatizar através da foto que esta na figura 1, que reflete os alunos do referido colégio em 1909 em frente à fachada deste.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho apresenta o primeiro esboço da história Colégio Espírito Santo de Jaguarão, visando preencher uma lacuna na história da educação do nosso município, a qual ainda tem muitos espaços a serem preenchidos. A investigação até o presente momento evidência o papel formador de uma elite jaguareense.

Segundo SARMENTO (1994),

As escolas são lugares onde as interações comunicativas e simbólicas têm o pretexto e fundamento de ordenar, legitimar e garantir as interações comunicativas de toda a sociedade através da padronização de conhecimentos, técnicas e valores socialmente validados pelo Estado para serem comunicados às jovens gerações (p.11-12).

Nesse sentido, “é oportuno lembrar que o passado das instituições educacionais não pertence apenas à instituição, mas à sociedade em que ela se encontra” (AMARAL, 2002, p. 21). Os dados colhidos evidenciam que a elite jaguareense dessa época, estudava no referido colégio e recebeu iniciação católica, que pregavam “respeito e amor à Deus e ao próximo”, conforme o catolicismo da Igreja Católica, o que marcou a sociedade jaguareense dessa época.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Giana Lange do (Org.). **Gymnasio Pelotense, Colégio Municipal Pelotense: entre a memória e a história 1902-2002**. Pelotas: EDUCAT, 2002.
- CHARTIER, Roger. **A História Cultural - entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1990.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisas. Teoria & Educação, 2, 1990, p. 177-229.
- DALLABRIDA, Norberto. **A fabricação Escolar das Elites: o Ginásio Catarinense na Primeira República**. Florianópolis: Cidade Futura, 2001.
- <http://www.saosebastiaoju.com.br/abadia.php>, acessado em 30/09/2014 as 22:50h
- WERLE, Flávia Obino Corrêa. História das Instituições Escolares: de que se fala? Mesa redonda **Fontes e história das instituições escolares**. II Jornada do HISTEDBR – região Sul – 8 a 11 out. 2002.
- WERLE, Flávia Obino Corrêa. História das instituições escolares: de que se fala? In: LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Org.). **Fontes, história e historiografia da educação**. Campinas, SP: Autores Associados; HISTEDBR; Curitiba, PR: PUCPR; Palmas, PR: UNICS; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2004.
- LEE GOFF, Jacques. Memória e História. Campinas: UNICAMP, 1996.
- GONÇALVES, Irlen Antônio; FILHO, Luciano Mendes de Faria. História das culturas e das práticas escolares – perspectivas e desafios teórico-metodológico. IN: SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa (Orgs.). **A cultura escolar em debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. (Coleção Educação Contemporânea)
- MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Contributo para a História das Instituições Educativas – entre a Memória e o Arquivo**. Braga: Universidade do Minho, 1996
- MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Tec**
- endo Nexos: história das instituições educativas**. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004. (Estudos CDAPH. Série Historiográfica)
- MAGALHÃES, Justino. **Breve apontamento para a história das instituições educativas**. In SANFELICE, José Luís; SAVIANI, Dermeval & LOMBARDI, José Claudinei. (Orgs.). História da Educação: perspectivas para um intercâmbio internacional. Campinas, São Paulo, Autores Associados, 1999.
- PESAVENTO, Sandra Jatahy. Em busca de uma outra História: imaginando o imaginário. **Revista Brasileira de História**, v. 15, n. 29, São Paulo, 1995.

SANFELICE, José Luís. História das instituições escolares. In: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura *et al.*. **Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Sorocaba, SP: UNISO; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007.

SANFELICE, José Luiz. **História de Instituições Escolares: Apontamentos**

Preliminares. Revista HISTEDBR ON-LINE, nº 8, outubro de 2002. Disponível em:<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/rev.html>

SCHOENAERS, Thomas. **Três anos no Brasil**. Pelotas: EDUCAT, 2003.

SOUSA, Cynthia e CATANI, Denice B. (orgs.). **Práticas Educativas, Culturas**

Escolares, Profissão Docente. São Paulo: Escrituras, 1998.

VIDAL, Diana Gonçalves. **Cultura escolar: estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX)**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005 (Coleção Memória da Educação).

_____. Cultura e práticas escolares como objeto de pesquisa em História da Educação. IN: YAZBECK, Dalva Carolina; ROCHA, Marlos Bessa Mendes da (Orgs.). **Cultura e História da Educação: intelectuais, legislação, cultura escolar e imprensa**. Juiz de Fora, MG: Editora, UFJF, 2009.

COLÉGIO SANTA LUZIA: DO DISCURSO IDEALISTA A REPRESENTAÇÕES DE SEUS PRIMEIROS ANOS DE EXISTÊNCIA (1968-1980)

Ariane dos Reis Duarte
Universidade do Vale do Rio dos Sinos
Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado
ariane.reisd@gmail.com

Resumo

O estudo tem como objetivo problematizar a relação da comunidade de Morungava (Gravataí/RS) com a criação do Colégio Santa Luzia, bem como identificar a presença do discurso idealista da mantenedora da instituição (CNEC) nas ações em prol de sua permanência nos anos que seguem a sua inauguração. Os aportes teórico-metodológicos concentram-se na História Oral, a partir de depoimentos de membros da direção da instituição, e na História Cultural, tendo como referência autores como Peter Burke, Roger Chartier e Michel de Certeau. Foi possível perceber que a participação da comunidade foi determinante para a criação da escola, pois essa significava a possibilidade de seguir com os estudos. Da mesma forma, pode-se perceber que o discurso idealista da mantenedora impulsionou uma série de ações que permitiram a permanência da instituição.

Introdução

Com a abertura de fontes⁸⁵ e concepções proporcionadas por correntes teóricas surgidas ao longo do século XX, o campo de estudo *História da Educação* tem crescido consideravelmente nos últimos anos. Vidal e Faria Filho (2003) apontam que, no caso do Brasil, a intensificação dessa área pode ser atribuída à expansão dos programas de pós-graduação em universidades, ocorrida a partir da década de 1960, e também à maior difusão de conceitos e teorias que sustentem tais estudos. Inserida nesse campo em expansão, a linha de estudos *História das Instituições Escolares* acompanha tal crescimento, dada a sua relevância e riqueza de artefatos que podem ser considerados fontes de pesquisa.

A história permite que nos desloquemos de nosso contexto, podendo assim perceber e problematizar questões tidas como prontas e finitas. Esse processo de deslocamento possibilita a desconstrução de verdades consolidadas.

⁸⁵ Para o historiador José D'Assunção Barros, "fonte histórica é tudo aquilo que coloca o historiador diretamente em contato com o seu problema. Ela é precisamente o material através do qual o historiador examina ou analisa uma sociedade humana no tempo" (2005, p. 134).

A base filosófica da nova história é a ideia de que a realidade é social ou culturalmente constituída [...] Os historiadores tradicionais pensam na história como essencialmente uma narrativa dos acontecimentos, enquanto a nova história está mais preocupada com a análise das estruturas. (BURKE, 1992, p. 11).

Por vezes, enxergamos a realidade como se os elementos que a compõem existissem por si só, como se fossem naturais. Assim, naturalizamos e internalizamos determinados hábitos, práticas e até mesmo instituições sociais⁸⁶, sem o entendimento de que a sociedade é constituída por discursos (FOUCAULT, 2012) que emergem e são consolidados em determinados momentos históricos.

Em toda a sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. (FOUCAULT, 2012, p. 8)

Segundo Saviani (2007), instituições surgem para satisfazer necessidades humanas. O autor ainda diz que o processo de institucionalização da educação está diretamente relacionado com o processo de transformação do mundo do trabalho. As muitas transformações ocorridas ao longo do século XX provocaram intensas mudanças no modo de vida sociedade. A compreensão do tempo/espaço se modificou e afetou diretamente a condição humana. Tais fenômenos e transformações podem ser compreendidos e sintetizados a partir do conceito *globalização*⁸⁷. Assim, Neste mundo globalizado, as instituições escolares acabaram por assumir papel central na sociedade de modo que todo indivíduo deve frequentá-las desde os seus primeiros anos de vida. Por conta disso, temos a tendência de naturalizá-las, tratá-las como se sempre tivessem existido, deixando assim de relativizá-las, de problematizar sua existência e função.

A universalidade e a pretendida eternidade da Escola são pouco mais que uma ilusão. Os poderosos buscam em épocas remotas e em civilizações prestigiosas – especialmente na Grécia e na Roma clássicas – a origem das novas instituições que constituem os pilares de sua posição socialmente hegemônica. Dessa forma procuram ocultar que as instituições escolares cumprem na nova configuração social, ao mesmo tempo que mascaram seu próprio caráter adventício na cena

⁸⁶ Conceito da área da Sociologia. O termo instituição social diz respeito a práticas sociais que perduram através do tempo pela adesão que encontram na maioria dos membros da sociedade. Estabelecem padrões de comportamento e são relativamente constantes, mas não são entidades imutáveis. Existem instituições sociais de âmbito econômico, político e cultural. Informações extraídas de *Instituição social*. In Infopédia [Em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2014. Disponível em [http://www.infopedia.pt/\\$instituicao-social;jsessionid=i+4vwMFNf66HQjHOHcC1tg_](http://www.infopedia.pt/$instituicao-social;jsessionid=i+4vwMFNf66HQjHOHcC1tg_) >Consult. 24-09-2014.

⁸⁷ Ver BAUMAN, Zygmunt. **Globalização**: as conseqüências humanas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

sociopolítica. Este hábil estratagema serve para dotar tais instituições de um caráter inexpugnável, já que são naturalizadas [...]. (VARELA;URÍA, 1992, p.68).

Sendo assim, a escola é uma das principais instituições sociais consolidada no século XX. Magalhães (2004) diz que a educação é essencialmente um processo de subjetivação; sendo assim, praticamente todos os sujeitos da sociedade contemporânea são subjetivados pelo par educação/escola.

No entanto, de maneira geral, não temos a percepção de que cada instituição escolar possui características únicas, singulares, e que estas se imbricam com o contexto no qual está inserida e com os sujeitos que a frequentam. Nesse sentido, a história das instituições escolares preza a “apreensão daqueles elementos que conferem identidade à instituição educacional, ou seja, daquilo que lhe confere um sentido único no cenário social do qual fez ou ainda faz parte, mesmo que ela tenha se transformado no decorrer dos tempos” (WERLE et al., 2007, p.148).

Entende-se que pesquisar a história de uma instituição não é apenas narrá-la de maneira cronológica e linear, mas sim problematizá-la em seu contexto, selecionando elementos que contribuam na construção *dessa história*.

[...] compreender e explicar a existência histórica de uma instituição educativa é, sem deixar de integrá-la na realidade mais ampla que é o sistema educativo, contextualizá-la, implicando-a no quadro de evolução de uma comunidade e de uma região, é por fim sistematizar e (re)escrever-lhe o itinerário de vida na sua multidimensionalidade, conferindo um sentido histórico. (MAGALHÃES, 1996 apud DIAS, 2008, p.215).

Destaco a afirmação anterior, pois, é de extrema importância ter clareza de que o trabalho que resultará de todo o processo investigativo é uma das possibilidades historiográficas da instituição pesquisada. Tantas outras poderiam ser problematizadas e construídas a partir de outros vieses interpretativos.

A partir destas considerações este estudo, que é um recorte de um trabalho mais amplo, tratará do processo de criação e consolidação de uma escola no interior do município de Gravataí. Tem por objetivo problematizar a relação da comunidade com a criação da escola, bem como identificar a presença do discurso idealista da mantenedora da instituição nas ações em prol de sua permanência nos anos que seguem a sua inauguração.

Questões teórico-metodológicas

Para realizar o estudo, utilizou-se como aporte metodológico a História Oral, que com o Com o alargamento do conceito de fontes históricas, tem se consolidado como importante recurso teórico-metodológico. Verena Aberti define a história oral da seguinte maneira:

uma metodologia de pesquisa e de constituição de fontes para o estudo da história contemporânea surgida em meados do século XX, após a invenção do gravador a fita. Ela consiste na realização de entrevistas gravadas com indivíduos que participaram de, ou testemunharam, acontecimentos e conjunturas do passado e do presente. Tais entrevistas são produzidas no contexto de projetos de pesquisa, que determinam quantas e quais pessoas entrevistar, o que e como perguntar, bem como que destino será dado ao material produzido. (ALBERTI, 2008, p.155).

Assim, neste estudo serão trabalhadas as narrativas de três sujeitos da pesquisa, que foram diretores da escola em diferentes épocas. Vale frisar que embora membros da direção da escola, todos foram professores da instituição em distintos momentos, muitas vezes tendo acumulado o cargo de diretor e professor. No quadro abaixo são apresentadas algumas informações sobre os entrevistados:

Tabela 1 - Relação de entrevistados.

Entrevistado	Formação	Período de trabalho na escola
Antônio Carlos Fialho	Filosofia	Direção: 1968/1972 Docência: 1968/1983
José Moacir Schreiber	Letras/inglês	Direção/docência: 1973/1994
Hilda Luzia Nascimento	Pedagogia	Docência: 1985/2002 Vice-direção: 2002 - atual

Fonte: A autora.

A escolha por entrevistar membros da direção não foi com a intenção de priorizar a fala destes sujeitos pela sua posição dentro da escola. Os procedimentos metodológicos requerem escolhas, e neste estudo optou-se por trabalhar com estas narrativas. Não se trata de priorizar determinadas vozes pelos cargos que exerceram. São pessoas *infames* (FOUCAULT, 1992), que ao construir suas narrativas, dão a sua versão sobre o passado. Amado (1995), diz que “toda narrativa apresenta uma versão, um ponto de vista sobre algo [...] ‘Importa a versão, não o fato’ [...]”. Assim, neste estudo, são problematizadas as representações das memórias destes sujeitos, que formam suas versões sobre a escola.

Quanto às questões teóricas, o estudo encontra respaldo na História Cultural, área da historiografia que pode ser vista como uma “reação às tentativas anteriores de estudar o

passado que deixavam de fora algo ao mesmo tempo difícil e importante de se compreender [...] o historiador cultural abarca artes do passado que outros historiadores não conseguem alcançar” (BURKE, 2005, p. 8).

Para trabalhar o conteúdo das narrativas o estudo recorre a conceitos como: *memória* (HALBWACHS, 1990), *representação* (CHARTIER, 1990) *práticas* (CHARTIER, 2004), *táticas* (CERTEAU, 1998) *cultura escolar* (JULIA, 2001) e *discurso* (FOUCAULT, 2012). Nesse sentido, entende-se que as memórias que compõem essas narrativas são representações sobre o passado. Nessas representações, pode-se perceber um conjunto de práticas e táticas utilizadas como recurso em prol da permanência da escola. Tais ações acabam por desenvolver uma cultura escolar local instigada pelo discurso idealista da mantenedora da instituição (CNEC).

Colégio Santa Luzia: Do processo de criação à formação de uma cultura escolar

A escola iniciou seus trabalhos em meados do ano de 1968, no distrito de Morungava, zona rural de Gravataí, município pertencente à região metropolitana de Porto Alegre. Atualmente, Gravataí é uma das principais cidades da região metropolitana, devido ao seu desenvolvimento industrial. Colonizada por imigrantes açorianos, Gravataí originalmente chamava-se “Aldeia dos Anjos”, devido ao aldeamento indígena existente nas imediações do rio Gravataí na segunda metade do século XVIII. No ano de 1880 a Aldeia se emancipa de Porto Alegre e Gravataí surge oficialmente. Desde então vem se desenvolvendo e se consolidando como um dos maiores municípios da região metropolitana, abrigando grandes indústrias e considerável representação no setor de prestação de serviços.

O distrito de Morungava, criado no ano de 1939, recebeu famílias de imigrantes alemães, oriundas de Lomba Grande (Novo Hamburgo) e é considerado um distrito rural, com pequeno núcleo urbano. Logo após sua criação, passa a contar com a Escola Estadual Estado de São Paulo, o cartório distrital, a sub-prefeitura e a Paróquia Santa Luzia – todos existentes até hoje. A Paróquia Santa Luzia está diretamente ligada à história do Colégio Santa Luzia, pois as primeiras instalações da escola foram nos fundos da Igreja. Sendo assim, a escola foi batizada com o mesmo nome da Igreja.

Atualmente Morungava possui mais de 6 000 habitantes⁸⁸, e conta com um núcleo urbano, com comércio variado e escolas. O acesso ao distrito tem melhorado com o passar dos anos, sendo a RS 020 a principal via de acesso. No interior do distrito estão localizados sítios e chácaras, muitos servindo como espaços de lazer sazonais. Embora tenha se desenvolvido consideravelmente nos últimos anos, Morungava ainda possui características de uma localidade interiorana: não conta com os serviços dos Correios, o sistema de abastecimento de água é através de poços artesianos, as festas locais mobilizam boa parte da comunidade, entre outras características.

Além disso, é possível perceber de imediato os laços entre as famílias da comunidade. Praticamente todos os moradores do local possuem algum parentesco. Penso que o conjunto destas características, de certa forma, produz um perfil diferenciado para o distrito e conseqüentemente para comunidade de Morungava. Obviamente esta concepção foi construída a partir de meu olhar como pesquisadora, pois procurei observar aspectos que colaborassem com a problematização de meu objeto de pesquisa. Convém dizer também que tais colocações são atravessadas pelo contato que tenho com alunos, professores e moradores da comunidade.

O colégio localiza-se na região considerada urbana, mais precisamente na parada 96 da RS 020⁸⁹. Este local pode ser entendido como uma zona de transição ou como um *entre-lugar* (BHABHA, 2013), que “indica que entre um nem isto e nem aquilo, há um conjunto de condicionamentos que produzem um modo de ser da cultura local” (THUM, 2009 apud SOUZA, 2012, p.52). Nesse sentido, é possível pensar que essa condição produz uma série de práticas e características locais, “esses ‘entre-lugares’ fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletiva – que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação [...]” (BHABHA, 2013, p.20).

Análise

Na década de 1960 o acesso ao distrito de Morungava era bastante precário. Segundo o relato de alguns dos entrevistados, praticamente não havia estradas que permitissem transitar pela região, tampouco meios de transporte disponíveis. Como a grande maioria dos moradores era de origem humilde, somente aqueles com condições

⁸⁸ Informações disponíveis em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/painel/painel.php?codmun=430920#>> e <<http://www.gravatai.rs.gov.br/site/cidade/historia.php>>. Acesso em: 18 fev. 2013. Ver também Gravataí (2000).

⁸⁹ As linhas de ônibus da cidade de Gravataí são divididas pela numeração dos pontos de ônibus. Assim, a identificação dos locais é sempre dada pela numeração das paradas.

financeiras poderiam superar essas limitações. Assim, poucos moradores tinham a possibilidade de avançar nos estudos, pois as escolas da região ofereciam apenas o ensino primário.

[...] antes de ter essa oportunidade aqui em Morungava não havia como fazer todo o fundamental, todo o primeiro grau da época, as pessoas paravam no quinto ano, como foi o caso dos meus irmãos mais velhos, que não saíram para estudar porque não tinham condições. (Entrevista Hilda Nascimento, 2014).

Ao ser transferido para a paróquia de Morungava no ano de 1963, o então padre Antônio Carlos Fialho logo percebeu que o distrito rural, não tinha anseios de se desenvolver nesse sentido. Nas palavras dele, “Quando eu fui para Morungava, eu achava que era um distrito rural. Mas não tinha uma mentalidade rural...” Em um primeiro momento, não foi possível compreender o que Fialho queria dizer com essa colocação. Inicialmente parecia querer dizer que a comunidade de Morungava, embora habitasse um distrito considerado zona rural, não se identificava e/ou reconhecia como tal. No entanto, ao analisar com mais atenção sua narrativa, foi possível perceber que ele se referia ao fato de que os moradores de Morungava não tinham consigo uma mentalidade “empreendedora”, ou seja, não mostravam interesse ou não tinham a consciência e meios necessários para desenvolver o aspecto rural da comunidade. Sendo assim, a partir da concepção do então padre, pode-se dizer que os moradores da região não investiam no desenvolvimento das atividades rurais. Mas, ao mesmo tempo, também não se identificavam como uma localidade urbana, o que mais uma vez remete ao conceito de *entre-lugar* (BHABHA 2013).

Nessa conjuntura é que surge a ideia de fundar a escola. Vendo que a comunidade carecia de uma instituição que propiciasse aos jovens acesso ao ensino ginasial, Fialho toma a iniciativa de criar a escola e ao mesmo tempo utilizá-la como meio de desenvolver a dita *mentalidade rural* da localidade. Isso fica evidente em sua fala quando diz que criou a escola para que fosse voltada para o trabalho e, que, em paralelo às atividades que desenvolvia junto a igreja promovia eventos que despertassem o interesse dos moradores da região por máquinas agrícolas e demais utensílios da lida no campo, “uma vez promovi num final de semana uma feira que foi uma apoteose, aquele Morungava se encheu de máquinas agrícolas [...] Tinha gente de todo lugar...” (Entrevista Antonio Carlos Fialho, 2013)

Nas lembranças de Fialho, Morungava era uma comunidade onde o padre só tinha afazeres nos finais de semana, quando eram realizadas as missas, durante a semana não havia atividades na paróquia.

Durante a semana, se eu quisesse trabalhar eu tinha que ir nas capelas, mas nas capelas também o pessoal trabalhava.... ou ir nas escolas, visitar as escolas... Mas eu comecei a pensar, a precariedade de todos os jovens que queriam estudar, eles deviam ou ir a Taquara, ou vir a Gravataí, ou Porto Alegre. E os meios de transporte naquela época não eram tão intensos como hoje, eram mais difíceis. Aí comecei a pensar: porque que eu não vou liderar a fundação de uma escola? (Entrevista Antônio Carlos Fialho, 2013).

Como é possível perceber, a ideia de criar a escola não surgiu de maneira tão espontânea, mas, talvez da vontade de desenvolver uma espécie de *cultura local*, que seria construída a partir da escola e das demais atividades por ele pensadas. Embora que tais constatações tenham sido elaboradas a partir da articulação das narrativas dos entrevistados com um contexto geral, é preciso relativizar tais lembranças, pois as mesmas são atravessadas por emoções, afetos e desafetos, o que muitas vezes conduz a uma visão idealizada dos fatos.

[...] cada uma das memórias individuais e... coletivas tenta validar a visão do passado que se tornou importante... no presente. Esquecer ou modificar memórias... faz o presente significativo e também alinha o presente com um passado que logicamente aponta para um futuro que o indivíduo ou o grupo considera aceitável. (TESKI; CLIMO, 1995apud ERRANTE, 2000, p. 162).

Ao longo de sua narrativa, Fialho conta que sempre teve vontade de lecionar. Segundo ele, a ideia nem sempre foi bem vista pelos seus superiores na igreja: “eu já queria ser professor, quando padre fiz até cursos e coisas, aí queriam me contratar para lecionar aqui no Dom Feliciano⁹⁰, o bispo ficou sabendo e já disse ‘Se a irmã diretora aceitar ele aqui, eu vou mandar ele lá não sei para onde’...”.

Embora a ideia de lecionar não fosse bem vista pela igreja, o então padre levou adiante a ideia de criar uma escola ginásial para a região. Talvez esse gosto pessoal associado ao cenário local tenha sido um elemento propulsor para a criação da escola.

Através da diretora do Grupo Escolar Nossa Senhora dos Anjos (atual Gensa)⁹¹, dona Wilma Camargo, Fialho tomou conhecimento da Campanha Nacional de Escolas da

⁹⁰ Dom Feliciano é um colégio confessional localizado no centro da cidade de Gravataí.

⁹¹ O Colégio Cenequista Nossa Senhora dos Anjos (GENSA) foi criado no ano de 1954 e situa-se no centro de Gravataí. Surge da iniciativa dos moradores do local, que se uniram para a criação de uma escola ginásial.

Comunidade (CNEC). A partir desse momento, passou a estabelecer contato constante com a sede da CNEC, que ficava no centro de Porto Alegre. Adiante, para melhor entender tal entidade, algumas considerações sobre a mesma.

A mantenedora da escola na época se chamava “Campanha Nacional dos Educandários Gratuitos” (CNEG) e tinha por objetivo possibilitar o funcionamento de escolas em zonas carentes, que não dispusessem de escolas públicas. A CNEG não tomava a iniciativa de abrir a escola, o levante devia partir da comunidade e a entidade auxiliava nas questões burocráticas para a abertura da mesma e posteriormente, dava respaldo às questões administrativas.

A CNEC é uma instituição criada na década de 1940, na cidade de Recife/PE, a partir da iniciativa de um jovem estudante de direito, Felipe Tiago Gomes, que mobilizou um grupo de amigos a fim de criar escolas que atendessem os menos favorecidos. Com o reconhecimento da Campanha pelo MEC em 1946, a mesma passa a se expandir pelos demais estados do Nordeste, contando com o apoio de estudantes e políticos (AZEVEDO, 2007).

Ao longo das décadas de 1950 e 1960, a campanha segue se expandindo e passa a exercer importante papel no cenário educacional da época, onde os índices de analfabetismo eram altos e o número de escolas insuficiente. Em 1970, a entidade passa a se chamar “Campanha Nacional de Escolas da Comunidade” (CNEC), nomenclatura que prevalece até hoje.

O idealizador da CNEC, Felipe Tiago Gomes⁹², dedicou sua vida à causa da entidade. Segundo contam os professores Fialho e Moacir, a CNEC sob a administração de Gomes era permeada por uma postura idealista em relação à educação, seguindo assim o perfil de seu fundador.

Quando ele era vivo, a CNEC, vamos dizer, tinha um perfil, uma filosofia, uma forte filosofia eu diria – eu que sou mais antigo na casa – a filosofia assim “idealista”, de manter a todo custo a escola. [...] O fundador, que eu saiba, nunca se casou, pelo menos nunca ouvi falar que o Dr. Felipe tivesse esposa, suponho que ele abraçou essa causa e casou com a causa. Daí isso foi se espalhando por todo o Brasil, havia CNEC em todos os estados do Brasil, escolas assim pequenas que nem a nossa. Enquanto ele era vivo foi assim, a coisa mais baseada no ideal, de “vamos manter”... (Entrevista Moacir Schreiber, 2013)

Percebe-se assim que o contexto de surgimento desta instituição é semelhante ao do Colégio Santa Luzia. Maiores informações <http://www.gensa.com.br/institucional/a-cnec-em-gravatai/>, setembro de 2014.

⁹² Maiores informações <<http://site.cneec.br/historia#.VCrE3lcVXIU>>, acesso em 30 set. 2014.

O professor Antônio Carlos Fialho também faz menção a essa postura idealista do fundador da CNEC, “O Felipe Tiago Gomes foi um grande idealista. Acho que ele era advogado em Pernambuco e ele pensou com um grupo de jovens em fundar uma escola para o ginásio pobre. Até queria uma escola completamente gratuita, da comunidade.” (2013)

Com a proposta aceita pela CNEC, a criação da escola começa a ganhar contornos mais definidos. A comunidade apoiou a iniciativa e passou a colaborar ativamente na causa, afinal lhes interessava a criação do ginásio. Sobre iniciativas como esta o historiador Martin Dreher (2008, p. 7), diz:

O ensino privado do Rio Grande do Sul foi majoritariamente comunitário [...] por ter sido gerado em picadas, linhas, léguas e travessões das áreas de imigração; depois, por ter sido fruto de ações cooperativas nos centros urbanos [...] e por fim, [...] sua comunitariedade se deveu a iniciativas de comunidades, ordens e congregações religiosas católicas e protestantes.

Conforme consta em atas do acervo da instituição, as reuniões para discutir questões relativas à criação da escola iniciaram no ano de 1967 e contaram com ajuda de pessoas conhecidas e influentes na comunidade. Nas suas lembranças, Fialho faz questão de citar os nomes daqueles que o ajudaram, principalmente de um advogado, que segundo ele, lhe ajudou desde a origem da ideia. Algumas destas pessoas passaram a formar o “setor local”⁹³, responsável por auxiliar e também fiscalizar funcionamento da instituição. Aos poucos, através de doações, o prédio da paróquia começou a ser adaptado para receber a escola. Segundo os professores Moacir Schreiber e Hilda Nascimento, seus pais foram incentivadores do projeto, participando das reuniões de planejamento e até mesmo custeando parte das obras. Moacir lembra:

O meu pai, sem imaginar que mais tarde o filho, no caso eu, seria diretor, é que tomou a frente de emprestar o dinheiro para fazer o que faltava. E depois ele foi ressarcido. O pai, em uma reunião, disse, isso foi o que me contaram: “Se vocês me autorizam, eu tomo a frente disso aqui, eu contrato quem eu quiser, e agora eu empresto [o dinheiro]”. (Entrevista José Moacir Schreiber, 2013).

⁹³Na rede cenicista, o termo setor local designa o grupo de pessoas que auxilia na administração da escola. Na época aqui abordada, o setor local deveria ser formado por membros da comunidade que se disponibilizassem a realizar tal função. As pessoas que compunham o setor local não precisavam ter nenhum outro tipo de vínculo com a escola e possuíam ingerência em diversas atividades como, por exemplo, a escolha de membros da direção. “Era o que a nível de localidade representava a mantenedora [...] tinha o setor nacional, o estadual e o setor local. Este era a célula máter, havia encontros periódicos e formação [...] mas praticamente o diretor é que dava a última palavra, pois ele tinha mais visão, ele que ia ter que pagar os professores” (Entrevista Moacir Schreiber, 2013)

Assim, salas de aulas foram adaptadas no espaço existente nos fundos da igreja. Cômodos da casa paroquial também passaram a ser espaços da escola que surgia. Durante o período de construção do prédio, eram enviados para a mantenedora relatórios sobre o andamento da obra e também fotografias dos materiais utilizados e da construção em si. Ainda hoje é possível ver nos fundos da igreja marcas deixadas pelas instalações da escola.

A igreja tinha a vantagem que era grande [...] Primeira coisa que eu pensei em fazer foi colocar aquelas paredes móveis durante a semana, mas fiquei com receio de “arriação” do povo [...] aquela parte atrás do altar não existia, aquilo foi construído na minha época, então ali eu fiz sala de aula, fiz sala de aula embaixo e dentro da casa paroquial. Na frente, onde é a sala de visita, também fiz uma sala de aula, botei uma parede móvel ali na entrada do corredor, e ali eu botei uma sala de aula e a secretaria [...] (Entrevista Antônio Carlos Fialho, 2013)

Figura 1 – À esquerda, sala de aula na casa paroquial; à direita sala de aula nos fundos da igreja, ambas do final da década de 1960.



Fonte: Acervo da escola.

Imagens como estas contribuem para a pesquisa como um “suporte de memória” (SALVADORI, 2005).

Testemunho visual das aparências, como informação e com fonte de recordação e emoção, a imagem fotográfica associa-se à memória e introduz uma nova dimensão do conhecimento histórico, tradicionalmente obtido por meio da linguagem oral, e principalmente, da linguagem escrita. (CIAVATTA, 2008, p. 41).

Além dos ajustes das instalações, para que a escola pudesse ser criada de fato, era necessário que houvesse no mínimo cem alunos. Porém, às vésperas da construção ficar pronta, não havia os cem alunos necessários para o funcionamento da mesma: “no fim de tudo eu não conseguia cem alunos, mas botei como se tivesse cem e passou...”. Ao rememorar estes momentos, Fialho relata que contatou até mesmo o presidente da

República na época, General Artur Costa e Silva, que era primo de sua mãe: “O presidente da República de então, Artur Costa e Silva, era primo irmão da minha mãe. Inclusive foi namorado da minha mãe. Daí eu escrevi para ele e ele me respondeu, acho que o telegrama deve estar arquivado lá [na escola]”.

Não é possível saber se de fato Costa e Silva atendeu ao pedido, e a dita correspondência não foi encontrada nos arquivos da escola. No entanto, o episódio é lembrado também pelo professor Moacir Schreiber:

[...] na época o presidente da República era o Costa e Silva, que era parente parece da mãe do padre, então, ele ajudou de alguma forma a dar um empurrão. Tu imagina, se tu tem um primo presidente para dar um empurrão, imagina na época, imagina na época! [...]E daí a escola teve autorização em 1968, começou mais tarde a espera de autorização, começou em junho oficialmente.

Entende-se que tais memórias são atravessadas por outras; não se tratam de memórias individuais, mas de memórias construídas coletivamente, de forma que o fato rememorado ganha nova roupagem a cada vez que é lembrado.

[...] se nossa impressão pode apoiar-se não somente sobre nossa lembrança, mas também sobre a dos outros, nossa confiança na exatidão de nossa evocação será maior, como se uma experiência fosse recomeçada [...] Nossas lembranças permanecem coletivas, e elas nos são lembradas pelos outros, mesmo que se trate de acontecimentos nos quais só nós estivemos envolvidos, e com objetos que só nós vimos. (HALBWACHS, 1990, p. 25).

Para formular o currículo do ginásio, Fialho baseou-se no currículo do Grupo Escolar Nossa Senhora dos Anjos (Gensa). Essa instituição, por também pertencer à rede cenicista, sempre prestou apoio ao colégio, não em questões financeiras, mas sim organizacionais. Sendo a intenção do então padre criar uma escola voltada para o trabalho, a mesma foi batizada de “Ginásio Orientado para o Trabalho (GOT) Santa Luzia”. Assim, ao longo do processo de consolidação da instituição foram sendo arrecadados materiais para a formação de uma oficina, que seria base das aulas voltadas para Técnicas Agrícolas⁹⁴.

No acervo da escola, constam as listas de compras desses materiais, inclusive as notas fiscais dos produtos adquiridos. Enxadas, pás e demais artigos de trabalho para o campo aparecem nas listas. Para a aquisição do material da oficina, a mantenedora, CNEC,

⁹⁴ A Lei de Diretrizes e Bases 5.692/71 integrou o ensino profissionalizante ao sistema regular de ensino secundário. Informações disponíveis em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/20/art08_20.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2014.

doou uma quantia em dinheiro, o que segundo os entrevistados não era comum, pois a ela cabia apenas a parte administrativa das escolas, e não financeira.

Figura 2 – Cerimônia de inauguração da escola em junho de 1968. No centro da fotografia o então Padre Antônio Carlos Fialho.



Fonte: Acervo da escola.

Embora os materiais tenham sido adquiridos, a ideia de um espaço para o funcionamento dessas aulas nunca se consolidou, pois a igreja, local de instalação da escola, não dispunha de espaço físico para tal. Fialho conta que os alunos chegaram a plantar milho nos fundos da igreja nestas aulas, e que o valor obtido pela colheita foi revertido para a escola.

Pelo que se pôde verificar, quando a escola inicia seus trabalhos nas instalações da igreja já existia um terreno que havia sido doado por membros da comunidade para a construção do prédio da escola. Conforme contam os professores Antônio Carlos e José Moacir, foi uma doação coletiva, com participação inclusive de Irmãs Salesianas, que recentemente haviam se instalado em Morungava. Os materiais doados para a oficina acabaram sendo guardados na construção que fora iniciada nesse terreno e acabaram se perdendo com o passar do tempo.

Nesta fase inicial da escola, Fialho pode contar com o apoio de professores que lecionaram gratuitamente. Alguns vinham dos arredores, de Gravataí, Taquara. Em seguida vieram freiras da Congregação Irmãs de Jesus Crucificado. Quando às mensalidades, foi estabelecido um valor, e os pais contribuía. Desde o princípio a escola apresentava uma situação financeira instável, o dinheiro arrecadado com as mensalidades não era suficiente, então, outros meios de arrecadar verbas foram sendo desenvolvidos.

Após cinco anos na direção da escola, Fialho decide deixar o cargo “achei que não tinha mais condições psicológicas para ficar na direção, aí entreguei para o Moacir.” (Fialho, 2013). O desligamento de Fialho da igreja e o êxodo dos moradores da comunidade para zonas urbanas foram os principais motivos para a não permanência na direção da escola, “de repente deu aquela evasão rural, Morungava se esvaziou, aí foi que eu entrei em um desânimo e não tive mais coragem de enfrentar as coisas” (Fialho, 2013). Embora afastado do cargo administrativo, Fialho permanece como professor de História da escola até o ano de 1983, quando se aposenta.

No ano de 1973 o cargo de diretor deixa de ser exercido por Fialho. Assume o cargo o professor José Moacir Schreiber, que leciona na instituição desde 1971 e é filho de um dos apoiadores da escola. Ele chega à direção através de um convite do setor estadual⁹⁵ da CNEC.

Eu sei que eu então, com vinte anos eu assumi a direção, tendo aula para dar e sempre continuei dando aula também. Porque quando diretor, nunca me afastei da sala de aula [...] A escola era menor, era um outro contexto, mas quando diretor continuei dando aula, português/inglês, geralmente de quinta a oitava série. (Entrevista Moacir Schreiber, 2013)

Sobre esse período, o professor Moacir lembra que as coisas eram feitas de maneira mais práticas, sem maiores teorizações. O calendário escolar, horários de professores, administração financeira e ainda outras tarefas ficavam a cargo do diretor.

Chegava o começo de ano, a gente via os horários, “Que dias tu podes vir?”, “Que dias tu não podes?”, “Me entrega o plano até o dia tal...” E deu! Começava-se a aula [...] Talvez fosse mais simples, não sei se mais ingênuos, ou se o público alvo era menos exigente. O fato é que a gente funcionava de uma forma, ia direto para ação, sem grandes questionamentos.

Talvez nem a ingenuidade nem o baixo nível de exigência do público da região, mas sim as condições adversas à existência da escola, que fazia com que o foco fosse à questão financeira da escola. O valor das mensalidades não cobria todos os gastos com folha de pagamento, manutenção da escola, repasse mensal para a mantenedora e outros. Assim, o grande desafio era a existência da mesma diante de um quadro financeiro extremamente

⁹⁵ O setor estadual da CNEC estava diretamente ligado com a sede de Porto Alegre e poderia interferir nas questões administrativas da escola, “o que a CNEC estadual cobrava era: A prestação de contas anual, o orçamento, a assembléia [...] Mas não tinha ingerência na parte pedagógica, era mais na parte administrativa.” (Entrevista Moacir Schreiber, 2013)

instável “o maior desafio em todo tempo em que eu estive na direção não foi realmente o lado pedagógico, era a própria sobrevivência da escola” (Entrevista Moacir Schreiber, 2013)

Para que a escola sobrevivesse em meio a essas condições pouco favoráveis, foram tomadas diversas iniciativas ao longo dos anos. Pode-se considerar que o esforço da direção e corpo docente em prol da permanência da escola forma uma espécie de cultura escolar. As ações para levantamento de fundos para a escola mobilizam constantemente a direção, corpo docente e até mesmo a comunidade.

Bem, funcionava assim, tinha o conselho comunitário (setor local), mas a diretoria que geria essa parte do financeiro, era estipulado assim uma mensalidade, a escola cobrava durante o ano mediante recibo. A escola fazia muitas e muitas vispadas, fazia mocotó, fazia risoto, isso tudo não para complementar e sim para se manter. Era uma briga de facão, só quem estava junto, quem vivenciou viu o que era.

Diante da situação financeira crítica, a solução encontrada foi a de desenvolver junto a comunidade uma série de ações e eventos que rendessem benefícios para a escola. Percebe-se aí que tais eventos desempenham dupla função: a primeira e óbvia, de arrecadar fundos para a manutenção da escola. Mas, ao mesmo tempo, tais eventos acabaram por se desdobrar em uma maneira de a escola se fazer presente no cotidiano da comunidade, reforçando assim a ligação entre ambas. Pode-se dizer assim que tais práticas incitam o desenvolvimento de um apego em relação à instituição. Ou seja, o desenvolvimento de um processo de apropriação da mesma, onde a de adoção do discurso idealista de sua mantenedora mobiliza uma série de ações pela permanência da instituição, o que caracteriza o surgimento de uma *cultura escolar*.

Eu sempre fui um cara idealista, sempre. Até hoje na minha vida [...] Eu não sou o tipo de pessoa apegada às coisas, eu quero fazer uma coisa para o mundo, não só para mim. [...] na época, eu não sei por que eu tinha essa noção - talvez devido a essa filosofia incrustada na gente de idealismo que veio lá quando começou a CNEC – que a gente não podia deixar morrer uma escola como a nossa. Então a gente fazia o que não podia na parte financeira, fazia das tripas coração, para conseguir manter. (Entrevista Moacir Schreiber, 2014)

A CNEC tinha a preocupação de transmitir para as escolas que faziam parte de sua rede esse discurso idealista em relação à educação⁹⁶. Moacir conta que participou de congressos organizados pela CNEC em diferentes lugares do país.

⁹⁶ Sobre filosofia e idealismo ver NISKIER, Arnaldo. **Filosofia da Educação**: uma visão crítica. São Paulo: edições Loyola, 2001. Segundo o autor “o idealismo, calcado no Iluminismo, reconhecia na educação um caráter utilitário, a serviço da felicidade humana.” (p. 313)

Uma vez até nos fomos de carro até Pernambuco, eu dois professores e o então presidente aqui do setor comunitário, fomos até Recife de carro, em um Chevette [...] Era um congresso alusivo ao aniversário da CNEC. Era feito um grande congresso nacional, a cada ano, ou de tempos em tempos, não lembro, alusivo à fundação da entidade. (2013)

Iniciativas como essa evidenciam o empenho e a dedicação da comunidade escolar em participar efetivamente dos eventos promovidos pela mantenedora, o que demonstra o compromisso em relação à mesma.

Entre as ações desenvolvidas para arrecadação de fundos estavam à promoção de eventos como vispadas, almoços. Os *Jogos Escolares Cenecistas* e a eleição da *Garota Cenecista* também se destacam nesse sentido. Moacir diz que mesmo sem a escola ter uma quadra ou mesmo time para participar dos jogos o Santa Luzia sempre se fez presente. Os preparos para a participação no evento mobilizavam a comunidade. Era uma possibilidade daqueles alunos/moradores estabelecerem contato com outras localidades, transcendendo assim as barreiras da época. Moacir conta que, como diretor, fazia questão de incentivar os alunos a participarem dos jogos, e que ao conversar com ex-alunos desta época, tais eventos são recordados com ênfase.

Da mesma forma acontecia com o *Garota Cenecista*, concurso que elegia a mais bela aluna das escolas cenecistas a nível estadual. Como diretor, Moacir acompanhava a candidata escolhida para concorrer no evento regional. Lembranças desses eventos trazem a tona episódios que demonstram o que representava a participação da escola nesses eventos, bem como o que o evento em si representava para a mantenedora. É possível dizer que serviam como criador de laços entre as escolas mantidas pela rede. E para o Santa Luzia, participar de eventos como esse representava sua firmação, sua consolidação como escola.

Figura 3 – Desfile de escolha da representante da escola no concurso *Garota Cenecista*. A imagem não possui data, mas ao que tudo indica, é de fins da década de 1970.



Fonte: Acervo da escola.

Figura 4 – Corpo docente do Colégio Santa Luzia, década de 1970. No centro, professor José Moacir Schreiber. A direita, professor Antônio Carlos Fialho.



Fonte: Acervo da escola.

Segundo professor Moacir, a participação nesses eventos se deu ao longo de todo o período em que esteve frente escola. Como ele mesmo diz, durante sua gestão, o foco era manter a escola financeiramente. A parte pedagógica acabava sendo deixada em segundo plano. Sendo assim, eventos como *jogos cenecistas* acabavam por contribuir na consolidação da instituição e também no aspecto pedagógico, pois na escola os alunos não tinham espaço adequado para a prática de esportes.

Considerações finais

Ao rememorar estes tempos, professor Moacir diz que entendia como um compromisso moral para com a comunidade manter a escola a todo o custo. Diante das dificuldades, ele tomou para si vários problemas e acabou por centralizar muitas das questões que permeavam o cotidiano da escola.

Eu na época que eu tava na direção, eu volto a dizer, eu via bem assim, parece que eu via mais como um compromisso moral, “eu não posso deixar...” Quer dizer, não dependia só de mim, lógico, mas eu achava as vezes que se eu, eu achava - quem sabe hoje talvez não - que se eu não puxasse quem sabe ninguém ia puxar [...] Se não tinha a gente emprestava dinheiro, ou conseguia emprestado para a escola poder se manter [...] A escola apenas mudava a quem devia, mas ficava sempre devendo. Quer dizer, sempre não, mas houve inúmeras situações em que sempre ficava devendo para alguém.

Tal dedicação chama a atenção, pois ao longo de sua trajetória no Santa Luzia, o professor Moacir Schreiber lecionou em outras escolas - assim como os demais sujeitos desta pesquisa – o que evidencia que não eram questões financeiras pessoais que mobilizavam seu esforço por manter a escola. Segundo ele era “uma doação, uma doação [...] Eu via isso, como diretor eu via dessa forma [...] quando tu fica muito tempo em um cargo, em uma coisa que não é tua, sem querer aquilo tu acha que é teu, compreendeu?” (2013)

Assim, a discurso idealista da mantenedora permeia a existência da escola e impulsiona a dedicação da direção e membros da comunidade para a permanência da escola. Pode-se perceber também, o apego em relação à instituição daqueles que viram seus familiares participarem da criação da mesma. É como se sentissem responsáveis por manter o legado construído pelos seus familiares.

A história da educação é um campo composto por muitos segmentos, que permitem repensar, reconstruir e problematizar práticas educativas de outros tempos. A história de uma instituição educativa é formada por um “somatório de memórias e de olhares individuais ou grupais” (MAGALHÃES, 2004, p.155). Tais memórias entrecruzam-se e acabam por compor uma realidade, ao mesmo tempo em que conferem identidade aos sujeitos que lembram.

Pesquisar a história de instituições escolares sob a perspectiva da história cultura permite perceber especificidades que em uma análise mais ampla e global passariam despercebidas. Sendo assim, é preciso entender cada instituição diante do sistema educativo como um todo. Magalhães (2004), diz que: “A história do sistema educativo não é um

somatório de instituições escolares justapostas nem, por outro lado, a história de uma dessas instituições se torna possível fora de um todo coerente.” (p.114)

Assim, a história do Colégio Santa Luzia se une a de outras instituições educativas de diferentes regiões do país, que em suas trajetórias possuem marcas das ações daqueles que deram corpo e significado às realizações que permitiram sua existência.

Referências

ALBERTI, Verena. Histórias dentro da história. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2008, P. 155-202.

AMADO, Janaína. O grande mentiroso: tradição, veracidade e imaginação em História Oral. **História**, São Paulo, p. 125-136, 1995.

AZEVEDO, Karla Versuka. A trajetória da Campanha Nacional de Escolas da Comunidade em terras capixabas (1948-1971). Dissertação de Mestrado PPGEdu da Ufes 2007.

BARROS, José D'assunção. **O campo da História**: especialidades e abordagens. Petrópolis: Vozes, 2004.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: As consequências humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

BORNE, Dominique. Comunidade de Memória e rigor crítico. In: BOUTIER, Jean; JULIA, Dominique. (Org.). **Passados Recompostos**: campos e canteiros da História. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998, p. 133-141.

BURKE, Peter. Abertura: a Nova História, seu passado e seu futuro. In: _____ (Org.). **A escrita da História**: novas perspectivas: São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.p.07-37.

_____. **O que é história cultural?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

_____. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1998.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

_____, Roger. **Leituras e leitores na França do Antigo Regime**. São Paulo: Unesp, 2004.

CIAVATTA, Maria. Educando o trabalhador da grande “família da fábrica”: a fotografia como fonte histórica. In: _____; ALVES, Nilda. (Org.). **A leitura de imagens na pesquisa social**: história, comunicação e educação. São Paulo: Cortez, 2008.p.38-59.

DIAS, Regina Peres. O colégio São Carlos: contribuição na formação de professores primários, para o município de Santa Vitória do Palmar, na década de 1960. In: CORSETTI, Berenice; TAMBARA, Elomar (Org.). **Instituições formadoras de professores no Rio Grande do Sul**. Pelotas: Ed. da Universidade UFPel, 2008. v. 1, p. 207-230.

DREHER, Martin N. **Breve história do ensino privado gaúcho**. São Leopoldo: Oikos, 2008.

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

FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (Org.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

_____, Michel. **O que é um autor?** Lisboa: Vega, 1992.

GIARD, Luce. **História de uma pesquisa**. In: A invenção do cotidiano: artes do fazer. Petrópolis: Vozes, 2005, p.9-32.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 1990.

JULIA, Dominique. **A cultura escolar como objeto histórico.** *Revista Brasileira de História da Educação*, n.1,p. 9-43, jan./jun. 2001.

LUCHESE, Terciane Ângela. Singularidades na história da educação brasileira: as escolas comunitárias étnicas entre imigrantes italianos no Rio Grande do Sul (final do século XIX e início XX). *Cuadernos Interculturales*, v. 6, n. 11, p. 77-89, 2008.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Tecendo nexos: história das instituições educativas.** Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.

PESAVENTO, Sandra Jatáhy. **História e história cultural.** Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica.** In: NACIMENTO, Isabel Moura [et al.], (orgs.). *Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica.* Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

WERLE, Flávia Obino Côrrea; BRITTO, Lenir Marina Trindade Sá; COLAU, Cinthia Merlo. Espaço e história das instituições escolares. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v.7, n.22, p.147-163, set./dez. 2007.

MEMÓRIAS E REPRESENTAÇÕES: DA FORMAÇÃO DOCENTE DO CURSO NORMAL DO COLEGIO DOM FELICIANO (1970 – 1990)⁹⁷

Artur Diego da Silva Alexandrino⁹⁸
Universidade do Vale do Rio dos Sinos
Programa de Pós-Graduação em Educação
arturalexandrino@gmail.com

RESUMO

Esse texto traz alguns pontos analíticos presentes em minha pesquisa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade do Vale dos Sinos. Esse Projeto de Dissertação insere-se na Linha de pesquisa: Educação, História e Políticas. Estudos a partir das memórias dos sujeitos que vivenciaram seu processo formativo docente no Colégio Dom Feliciano, identificando as representações desses sujeitos sobre essa formação profissional. Os referenciais adotados na pesquisa configuram as abordagens teóricas e metodológicas da História Cultural e História Oral, onde compreende a Memória Coletiva como “artefatos” que trazem representações sobre a formação profissional docente nessa instituição. O destaque nesse texto, no que se refere aos pontos analíticos corresponde às práticas educativas formativas e os elementos que fundamentam a tradição institucional.

Palavras chaves: História Cultural, História Oral e Memória Coletiva

1) INTRODUÇÃO

As pesquisas em Educação buscam compreender os amplos e complexos processos existentes nas práticas educativas, de forma a explicitar e analisar, os múltiplos elementos presentes nesses espaços educativos, compostos por diferentes sujeitos e em diversas ações. Esses sujeitos trazem consigo, mediante suas ações, vivências e/ou experiências pessoais e/ou profissionais que formam as peculiaridades de cada escola e, conjuntamente, compõem um universo complexo, que possibilitam diferentes investigações.

A Educação, diante da amplitude e da complexidade já referida, torna-se um universo de possibilidades, onde podemos descrever “os mundos da educação”. Nas ações práticas da pesquisa acadêmica, delimita-se a(s) problemática(s) que representa apenas um recorte. A ideia descrita aqui pode ser percebida nos escritos de Thomas Popkewitz, que propõem

⁹⁷ Pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale dos Sinos. Projeto de Dissertação da Linha de pesquisa: Educação, História e Políticas, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Luciane Sgarbi Santos Graziotin.

⁹⁸ Mestrando em Educação. Professor das redes municipais de Cachoeirinha/RS e Sapucaia do Sul/RS nos Anos Finais (regular e EJA).

pensarmos sobre a ciência e suas pesquisas:

Podemos pensar na pesquisa, por exemplo, como não apenas descrevemos o mundo, mas como re-localizando eventos particulares da vida social em sistemas mais gerais de relações, através das formas pelas quais os problemas de pesquisa são definidos e as categorias selecionadas. (1994. p. 188)

Nessa busca pelo entendimento dos processos educativos, ocorrem aproximações entre as diferentes áreas do conhecimento, como a intenção de estabelecer diálogos entre as áreas e assim ampliar as possibilidades de entendimento dos objetivos investigados. As potencialidades da relação entre os campos de estudos da Educação e da História apresentam importantes elementos que contribuem para a compreensão das diversas redes de contextos, e também auxiliam na identificação das influências desses contextos na esfera educacional. Desse modo, busca aprofundar os estudos e compreender processos essenciais e circundantes das temáticas pesquisadas, permitindo (re) significar e potencializar recursos do espaço escolar, tornando-os verdadeiramente “artefatos” preciosos de pesquisa e análise.

O campo da História da Educação, mais precisamente a História das Instituições Escolares, se fortalece a cada problematização ou reflexão sobre os contextos históricos que sustentam os pensamentos e as práticas educativas. Desse modo, busca aprofundar os estudos e compreender processos essenciais e circundantes das temáticas pesquisadas, permitindo (re) significar e potencializar recursos do espaço escolar, identificando e analisando os “artefatos”, conforme aponta Fernandes:

[...] a história da escola é também a história dos instrumentos de medida dos seus resultados, tornando-se ao mesmo passo a história dos seus contratos sociais ou individuais e dos seus ritos. Habitada pelo seu próprio povo, ela gera também a cultura profissional docente que tem a ver com as tecnologias de formação/(in)formação. (FERNANDES, 2004, p. 13 – 14)

Definindo a História das Instituições Escolares como a temática para a minha pesquisa de mestrado, necessitava selecionar a instituição a ser problematizada. A resposta a esse questionamento estava presente em minha trajetória profissional, ou seja, em espaços nos quais exerci a experiência docente. Assim, optei em pesquisar o Colégio Dom Feliciano, mais precisamente o Curso Normal em uma determinada temporalidade.

Minha trajetória profissional possibilitou perceber que muito dos meus colegas haviam estudado e se formado nesse colégio, e que relembram e comentários sobre suas experiências na instituição com saudosismo e afeto. A convivência na cidade faz-me perceber que a população do município de Gravataí, de modo geral, possui respeito e admiração pela instituição.

Delimitando meu objeto de pesquisa, proponho analisar o processo formativo de profissionais docentes do Curso Normal do Colégio Dom Feliciano, partindo das narrativas e/ou memórias dos diferentes sujeitos envolvidos nesse processo educacional profissional. Explicitando mais detalhadamente minha proposta de pesquisa, tenho por objetivo analisar os processos de formação profissional docente e a invenção da tradição institucional, a partir das memórias das normalistas e de alguns professores que vivenciaram esses processos no período de 1970 a 1990.

Os objetivos propostos nessa pesquisa consistem em identificar e analisar as memórias e as representações sobre o Colégio Dom Feliciano produzidas pelos sujeitos que estiveram implicados no processo de formação do Curso Normal dessa escola. Perceber os elementos que constituem e fundamentam a tradição que o Colégio Dom Feliciano construiu na comunidade e as influências dessa tradição nas representações dos sujeitos da pesquisa sobre sua formação profissional, refletidas nas práticas presentes nos processos formativos dos alunos e que são reproduzidas na ação docente desses estudantes.

2) DIFERENTES CONTEXTOS

O Colégio Dom Feliciano destaca-se no cenário educacional da cidade de Gravataí, mesmo diante de uma extensa rede de ensino⁹⁹ e atende alunos oriundos não só da cidade, mas de municípios vizinhos, tais como: Cachoeirinha, Alvorada, Viamão, Glorinha e Porto Alegre.

O colégio, situado na área central do município de Gravataí, representa uma das instituições particulares da cidade e está vinculado à Congregação das Irmãs do Imaculado Coração de Maria. A congregação, em conjunto com a comunidade e o apoio do Vigário Cônego Pedro Warner, objetivava abrir uma escola confessional católica na região. Essa

⁹⁹ A rede de ensino do município de Gravataí abrange 121 instituições de ensino. Sendo 98 escolas de Ensino (63municipais, 24 estaduais e 11 privadas) e 23 escolas do Ensino Médio (15 estaduais, 7 privadas e 1 municipal).

parceria se concretiza em 06 de fevereiro de 1926, data de inauguração do colégio no prédio localizado ao lado da Igreja Matriz. O nome do colégio homenageia o primeiro Bispo do Rio Grande do Sul, Dom Feliciano Rodrigues Prates; nascido no Distrito de Dom Feliciano, pertencente à Gravataí.

A instituição apresenta ser uma experiência exitosa, sendo uma comprovação a esse fato as constantes obras de expansão do colégio. Em janeiro de 1939, iniciaram-se as obras para a construção do prédio destinado ao futuro Ginásio. Esta edificação ficou unida ao antigo prédio por um viaduto que passa sobre a rua que os separa. Essa característica constitui-se em uma espécie de iconografia que representa não só a escola, mas a cidade de Gravataí. Por sua singularidade e pela importância do prédio, há imagens reproduzidas em jornais, folhetos e folders. Assim, se caracteriza como um emblema da solidez e de permanência; o quê, em alguma medida, acredita-se que tenha contribuído na produção discursiva da tradição da escola.

Foto 1

Fotografia da passarela do Colégio Dom Feliciano a partir da Praça



Fonte: Registrada pelo autor em 19/11/2013

Com o desenvolvimento do colégio ao longo de sua trajetória e através do discurso de promover uma educação qualificada, foi instituída, junto à Congregação, a abertura do Curso de Formação de Professores, pois não havia nenhuma instituição escolar próxima que pudesse suprir essa necessidade da região. Assim, o Curso Normal foi aberto e oficializado,

em dezembro de 1952 e conseqüentemente fizeram-se presentes na trajetória do colégio a abertura de outros Cursos Técnicos Profissionalizantes¹⁰⁰.

O processo histórico institucional do Colégio Dom Feliciano relaciona-se fortemente com a história do município de Gravataí. As análises permitem articular esses aspectos históricos locais e institucionais, que sustentam o discurso sobre uma Tradição e suas representações na comunidade.

A Congregação das Irmãs do Imaculado Coração de Maria, relacionada ao Colégio Dom Feliciano, tem como fundadora a Irmã Bárbara Maix que concretiza seu desejo oficialmente, em 08 de maio de 1849, na cidade do Rio de Janeiro. A Irmã Bárbara buscava seguir com suas companheiras para o continente americano, mais precisamente para os Estados Unidos, devido a perseguição as ordens religiosas existentes na Áustria no século XIX. Porém, acaba embarcando no navio com destino ao Brasil. Depois de uma longa e desgastante viagem em uma caravela de carga, chega ao Rio de Janeiro, capital do Império Brasileiro, no dia 09 de novembro de 1848.

Bárbara Maix faleceu em 1873 e suas irmãs de congregação continuaram suas obras, estabelecendo-se no Brasil em todos os espaços da ação pública e em diferentes Estados do País. Foram criadas inúmeras instituições abrangentes nas questões da saúde, da educação e da assistência social, através de abrigos e asilos. Entre eles o Colégio Dom Feliciano, objeto de minha investigação.

QUADRO 1

Número total de Instituições da Congregação ICM no Brasil

Estados	Número de instituições da Congregação
Rio Grande do Sul	73
Rio de Janeiro	13
São Paulo	13
Paraná	3
Santa Catarina	2
Total	104

Fonte: Organizado pelo autor como base em JAEGER (2004)

¹⁰⁰ Curso Técnico de Contabilidade (1967), Escola de Artes Industriais (1968), Curso de Auxiliar de Laboratório de Análises Químicas (1972) e o Curso Técnico em Químico (1990).

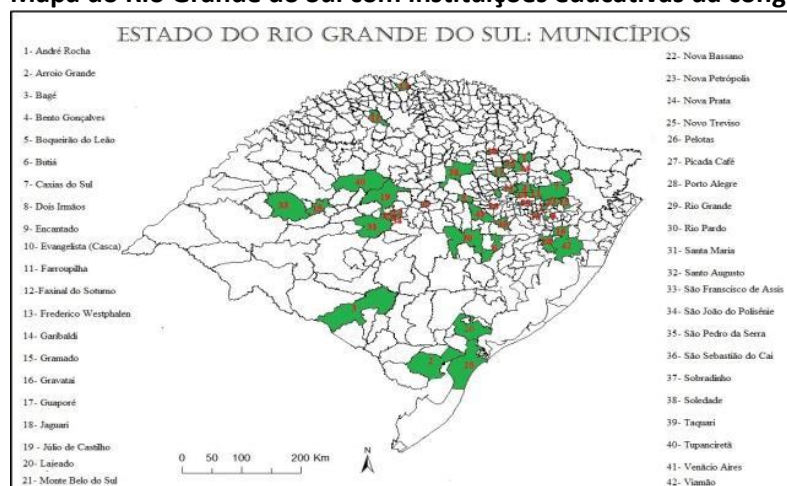
A congregação fundava, desde sua origem, instituições voltadas a atender as ineficiências do Estado, nas ações de serviço relacionadas à saúde, à educação e à assistência social, totalizando 104 espaços. Desse número total, aproximadamente 81 das instituições relacionavam-se às questões educativas. Existem atualmente 16 instituições escolares presentes em diferentes Estados da nação.

O significativo aumento de obras nesse período, a institucionalização da Congregação como Pessoa Jurídica em 1911, denominando-se Sociedade Educação e Caridade (SEC), e o surgimento de Ginásios e Escolas Normais, demonstram que aquela educação básica já não era suficiente.

Existe uma quantidade representativa de instituições educacionais da Congregação no Estado do Rio Grande do Sul. A presença de Bárbara Maix e suas ações na localidade podem ser uma das explicações para esse fenômeno. Representando quantitativamente, a presença da congregação no Rio Grande do Sul chegou a 56 instituições educacionais, situadas em 42 municípios.

MAPA 1

Mapa do Rio Grande do Sul com instituições educativas da congregação



3) DISCUSSÕES TEÓRICAS E METOLÓGICAS

Visando contextualizar e historicizar um determinado objeto de pesquisa, torna-se necessária uma reflexão sobre os processos históricos dos acontecimentos, os elementos que os direcionam, condicionam, e influenciam os pensamentos e as ações dos indivíduos e das sociedades envolvidas; ou seja, consiste nas leituras das realidades múltiplas e na

legitimação da possibilidade de entendimentos de seus processos históricos.

O conhecimento histórico permite uma maior compreensão e embasamento sobre os diferentes contextos ou fenômenos, tal como a compreensão e análise das problemáticas presentes em diferentes pesquisas. As ciências humanas tornam-se alternativa de compreensão dessas complexidades, e as ciências da educação também buscam no entendimento dos amplos e complexos processos existentes nas práticas educativas.

As pesquisas em educação correspondem a múltiplas abordagens, levando em consideração que as práticas educativas são bastante complexas, que envolvem sujeitos/agentes em suas ações. As reflexões sobre as complexidades, presentes no ambiente escolar, tornam-se mais claras através das palavras de Justino Magalhães:

A ciência da educação, que pela complexidade e pela multidimensionalidade de objetos cedeu lugar às ciências da educação, tem-se desenvolvido essencialmente sob um primado metodológico de investigação-ação. A complexificação crescente, resultante da potencialização de matrizes conceituais renovadas e do recurso a instrumentos de observação, análise, problematização, controle da ação, de natureza quantitativa e qualitativa, vem conferindo à educação uma maior consistência e mais eficácia. (2004. p. 41)

A pesquisa, aqui proposta, objetiva analisar aspectos presentes no histórico da instituição educativa e seus diálogos nos micros espaços, representados pela instituição em suas complexidades e em suas relações com o contexto social e cultural de forma mais ampla.

As contribuições de Magalhães apresentam-se nas problematizações conceituais realizadas por ele em seus estudos. Nesses, Magalhães problematiza as questões da história institucional partindo da conceitualização de Educação, chegando à observação da História da Pedagogia Institucional e ampliando ainda mais as possibilidades de investigação. Justino Magalhães elabora apontamentos que indicam as possibilidades de pesquisa relacionadas ao campo da educação, sobre tudo referente às instituições escolares, o autor afirma que “o vocabulário educação... uma polissemia que integra: instituição, ação, conteúdo, produto.” (MAGALHÃES, 2004, p. 15).

As articulações de diferentes áreas científicas permitem interações que se desdobram em distintas abordagens sobre o mesmo objeto, na área da historiografia. Partindo dessa concepção, podemos articular diálogos teóricos e conceituais relacionados às ciências da História e da Educação, visando realizar as análises interpretativas das relações

entre as histórias institucionais e a formação docente, através das memórias dos sujeitos que estudaram ou trabalharam na instituição.

A concepção de História não se estrutura na ideia da “uma história” linear que descreve os acontecimentos sequencialmente e desconectadamente dos demais aspectos sociais. Nesse sentido, passou-se a considerar os engendramentos sociais, políticos e culturais da constituição e das ações dos sujeitos na história. As dinâmicas sociais tornam-se mais complexas com a presença de novos sujeitos e novas questões.

Os modelos correntes de análise não davam mais conta, diante da diversidade social, das novas modalidades de fazer política, das renovadas surpresas e estratégias da economia mundial e, sobretudo, da aparentemente *escapada* de determinadas instancias da realidade – como a cultura (PESAVENTO, 2004. p. 9)

Semelhantemente ao processo das pesquisas científicas na histórica, torna-se necessário selecionar elementos para analisar e compreender o mundo e o papel do pesquisador da História, conforme indica Sandra J. Pesavento:

A História é uma construção da experiência do passado, que tem se realizado em todas as épocas. [...] Inventa o mundo, dentro de um horizonte de aproximações com a realidade. [...] O historiador é aquele que, a partir dos traços deixados pelo passado, vai em busca da descoberta do como aquilo teria acontecido, processo este que envolve urdidura, montagem, seleção, recorte, exclusão, ou seja, o historiador cria o passado (2004. p. 53 – 54)

As problematizações pertinentes a essa pesquisa parte da compreensão da história, com as referências culturais rompendo a análise historiográfica, assim “[...] a história deve ser entendida como estudos dos processos com os quais constrói um sentido” (CHARTIER, 1990, p.27). As referências dos aspectos culturais originárias da Escola dos Annales fez surgir a História Cultural, compreendida por Chartier, que afirma:

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. 1990. (1990, p. 16 – 17);

As aplicabilidades dos conceitos próprios à História Cultural permitem analisar as perspectivas históricas, relacionam-se às formas de pensar a sociedade, às realidades, as complexidades e contextos ao longo dos processos históricos. As análises partem de “novos problemas”, “novas abordagens” e “novos objetos”, como problematiza Jacques Le Goff,

teórico da História Cultural. Nessa pesquisa, tem-se a História Cultural como opção teórica para o entendimento e análise dos documentos referentes à investigação. A História Cultural apropria-se da cultura “como um conjunto de significados partilhados e construídos pelos homens para explicar o mundo” (PESAVENTO, 2004, p. 15).

A História Cultural permite compreender e analisar as perspectivas históricas relacionadas às formas de pensar a sociedade, considerando suas complexidades e contextos. As mudanças na perspectiva histórica ocorreram principalmente no século XX, sendo percebidas nas gerações dos Annales. Jacquês Revel sintetiza as alterações na visão histórica da seguinte forma: “Onde tudo, ou quase, era político, há um século, onde tudo era social, há quarenta anos ainda, o cultural parece ter se tornado hoje a chave de leitura privilegiada dos historiadores” (REVEL, 2009, p. 97).

As complexidades e contextos compreendidos e analisados pela História Cultural estão presentes nas investigações de Justino Magalhães. A profundidade dos estudos, das problematizações conceituais, propostas pelo autor Justino Magalhães, possibilitam ao pesquisador “explorar” essas outras possibilidades de investigação, e também potencializam as possibilidades de análise com muitos conceitos significativos. Entre esses conceitos, destaco o de instituição:

[...] ideia de permanência e de sistematicidade, a ideia de norma e de normatividade.
[...] ideia de instituição consagra uma combinatória de finalidades, regras e normas, estruturas sociais organizadas, realidade sociológica envolvente e fundadora, relação intra e extrassistêmica; é, por consequência, uma ideia mais ampla e mais flexível do que a de sistema. (MAGALHÃES, 1994, p. 57 - 58)

A autora Ester Buffa reforça a importância de investigar as instituições escolares, ressaltando ser necessário compreender que as instituições compõem os sistemas escolares que correspondem a certa normatização generalista, porém constroem um universo particularizado.

Investigar o processo de criação e de instalação da escola, a caracterização e a utilização do espaço físico (elemento arquitetônico do prédio, sua implantação no terreno, seu entorno e acabamento), a organização e o uso do tempo, a seleção dos conteúdos escolares, a origem social da clientela escolar e seu destino provável, os professores, a legislação, as normas e a administração. Estas categorias permitem traçar um retrato da escola com seus atores, aspectos de sua organização, seu cotidiano, seus rituais, sua cultura e seu significado para aquela sociedade. (2002, p. 27).

Outro elemento de análise, que compõe meus estudos, são as práticas educacionais de formação, que constituem o currículo da instituição. Esses elementos tornam-se importantes objetos na compreensão dos processos pedagógicos formativos. Acabo automaticamente abordando, mesmo que tangencialmente, os aspectos relacionados a essas práticas presente nas memórias dos sujeitos do Curso Normal para refletir sobre o processo formativo docente.

O autor Tomaz Tadeu da Silva (1994) aborda esse tema e faz a indicação de teóricos que estudam esse campo em sua análise, referentes a essas literaturas, sistematiza elementos comuns à temática e auxilia no entendimento do campo nos estudos educacionais. Vidal (2009) refere-se ao currículo como sendo um representante da Cultura Escolar e, articulando com os estudos de Silva (1994), estabelece como conceito de currículo:

[...] o currículo é considerado um artefato social e cultural. [...] O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sócias particulares. (p. 7 – 8).

As definições do currículo como “artefatos sociais e culturais” de normatização que representam as relações de poder e os processos históricos. As normatizações, assim como os currículos, são representações do mundo social que determinam elementos em sua construção mais ampla, mas que carregam os interesses dos grupos que as forjam (CHARTIER, 1990).

Busco entender na pesquisa o contexto da invenção da tradição, a partir dos processos de formação docente, presente nas memórias dos sujeitos implicados com o Colégio Dom Feliciano. Nesse intuito, pretende-se identificar, a partir das narrativas, as representações sobre essa formação, no propósito de entender a memória como um documento capaz de recriar forma e sentido nos processos de formação dos alunos do Colégio Dom Feliciano (NASCIMENTO; HETKOWSKI, 2007) e capaz de produzir um discurso que ao longo do tempo constroem a tradição do Colégio Dom Feliciano.

Os sujeitos escolhidos são representantes de todos os segmentos envolvidos historicamente nesses processos educativos, tais como supervisores, professores e alunos.

No projeto proposto, as memórias carregam as representações de práticas curriculares, a partir das narrativas de seus sujeitos.

Segundo Bosi (2004), existem duas formas de expressão da memória. Uma é denominada como “memória hábito” representada pelas ações cotidianas e que são atos da memória reproduzidos de maneira rotineira. A outra forma consiste na “imagem lembrança”, resultante do inconsciente dos indivíduos; sendo ambas as formas de memória reflexos de interpretações da realidade, tornando-se, assim, registros históricos que compõem uma construção histórica coletiva.

O conceito de memória, utilizado nessa pesquisa, é resultante da interação social e dessa forma passa a ser construído socialmente, portanto, a memória é coletiva. O indivíduo possui posição própria de suas vivências, mas a memória ocorre na interação entre os sujeitos (HALBWACHS, 2006), onde considera a memória como um resultado da interação social, onde possibilita perceber pontos de contato entre elas. Quando analisadas em conjunto, as lembranças evocadas pelo grupo de memórias constituem-se; assim, as memórias do grupo tornam-se memória coletiva.

Quanto aos sujeitos escolhidos para participar da investigação, cheguei ao número de quatro professores. Esse número, aparentemente pequeno, contempla as necessidades da pesquisa porque representa a diversidade de cada sujeito do universo educativo da instituição escolar (alunas, professores e coordenadores pedagógicos). Trabalhando com sujeitos/agentes em diferentes espaços e ações no processo educativo. Esses agentes registram suas participações na história da instituição estudada em função de suas contribuições relacionadas às histórias profissionais, envolvimento afetivos e formações singulares. Histórias individuais constituem a complexidade da vida e da história, deste modo, *os sujeitos das ações* escolares tornam-se *sujeitos das histórias* e, assim, *sujeitos de memórias*.

As narrativas individuais são carregadas de representações e constituem um imaginário coletivo que, sustentado ao longo da história, consolida uma tradição. Com os registros dessas memórias, busca-se compreender os elementos que compõem os fenômenos do passado, no processo de reconstruir uma história partindo das memórias.

Esses sujeitos tornam-se produtores ou elaboradores de memórias e que identificados e mapeados, contribuem com as narrativas ao relembrar suas trajetórias pessoais na instituição selecionada para a pesquisa e, simultaneamente, ajudam a recompor

a história educativa, bem como a história do estabelecimento de ensino. Portanto, tornasse necessário o registro oral pela técnica de entrevistas, que serão abordadas nesse projeto como narrativas e tem como objetivo reconstruir o histórico das instituições e as práticas educacionais.

Em meu estudo, as temáticas discutidas nas narrativas sustentam-se nas memórias sobre a instituição pesquisada, suas relações com as comunidades, seus campos de ação, entre outras questões. Busca-se, desta maneira, analisar o processo histórico, bem como as representações dos sujeitos sobre sua formação, e no caso dos professores, sobre a escola e seu contexto de instituição.

Nos escritos de Jean-Jacques Becker, a História Oral constitui-se em uma categoria particular de fonte. Para explicitar melhor, Becker apropria-se do que Jacques Ozouf denominou de “arquivos provocados” e desenvolve seu pensamento problematizando sobre as questões referentes à História Oral, Memória e Fonte Histórica.

No levantamento das produções acadêmicas, as práticas metodológicas ou teóricas desenvolvidas através das pesquisas em História Oral (ALBERTI, 2005) tornaram-se muito presentes, demonstrando o fortalecimento dessa metodologia. Muitas produções acadêmicas relacionadas à temática da educação referenciam estudos e pesquisas que utilizam a História Oral como recurso metodológico, através da técnica de entrevistas (VIDIGAL, 1993). É possível encontrar inúmeras investigações relacionadas às memórias de educadores e suas trajetórias profissionais ou às histórias das instituições educativas.

A História Oral é, portanto, um método de trabalho que incide sobre o passado dos inquiridos, sobre aspectos da vida social que não são geralmente passados a escrito e cujo relato pessoal é filtrado pelo tempo e pelos percursos individuais; podemos mesmo falar de uma história do vivido. Baseia-se numa técnica de inquérito, pretendendo recolher testemunhos orais que passam a integrar (uma vez registrados e fixados) arquivos orais, segmentos de memórias sociais. (VIDIGAL, 1993, p. 6).

A definição dos sujeitos da pesquisa confunde-se com os sujeitos das ações educativas que, em sua temporalidade, constituem os sujeitos das histórias da instituição, e, conjuntamente, da história do Curso Normal. Busquei, em minha definição, englobar as complexidades do processo educativo, trazendo os diferentes sujeitos que vivenciaram o movimento formativo, na representação de alunas, professores e profissionais do apoio pedagógico. Os sujeitos de memórias foram escolhidos considerando minha trajetória

profissional, fato que indica a aproximação do pesquisador com seu objeto, pois a maioria dos entrevistados é ou foram colegas de trabalho nos municípios de Gravataí e Cachoeirinha.

A opção pela metodologia da História Oral traz riscos e receios em escolher entrevistados com relações de proximidades profissionais. A esse respeito os escritos de Verena Alberti indicam que:

[...] podemos dizer que este conhecimento anterior não prejudica a produção do documento de história oral, apesar de nela interferir, porquanto o próprio diálogo e as avaliações recíprocas entre entrevistado e entrevistador situar-se-ão sobre bases diferentes do que se não houvesse algum tipo de relação anterior. (2005, p. 86)

O embasamento teórico da autora Verena Alberti, possibilitou maior liberdade na escolha dos sujeitos da pesquisa. Dessa forma, optei em entrevistar como os sujeitos de memórias, as narrativas individuais dos colegas, explicitados no quadro 1:

Quadro 1
Sujeitos da Pesquisa

Nome	Função	Período
Ana Cristina Martins de Oliveira	Aluna	1977 a 1980
Fátima Bernardes	Aluna	1978 a 1980
	Professora e Supervisora	1991 aos dias atuais
Hilda Jaqueline Fraga	Aluna	1986 a 1988
Jurema Mineiro Weber	Aluna	1974
	Professora e Orientadora	1985 a 1988

Fonte: Elaborado pelo autor

Os caminhos utilizados para selecionar esses colegas, em detrimento a outros tantos que estudaram no Colégio Dom Feliciano, sustentam-se novamente nas referências de Alberti:

As escolhas dos entrevistados não devem ser predominante orientada por critérios quantitativos, por uma preocupação com amostragens, e sim a partir da posição do entrevistado no grupo, do significado de sua experiência. Assim, em primeiro lugar, convém selecionar os entrevistados entre aqueles que participaram, viveram, presenciaram ou se interaram de ocorrências ou situações ligadas ao tema e que possam fornecer depoimentos significativos. (2005, p. 32 – 33)

Minhas escolhas basearam-se no critério da competência e da experiência profissional e seu grande conhecimento e vivências profissionais e na instituição. A professora Ana Cristina Martins de Oliveira foi aluna do Curso Normal e também uma das

colegas parceiras na elaboração e execução do projeto do livro da Escola Municipal Granja Esperança, realizado em 2001. Trabalhamos na mesma escola atualmente, sendo ela a supervisora escolar da instituição. Já a professora Jurema Mineiro Weber foi minha colega na Secretaria Municipal de Educação de Gravataí, e sua escolha deve-se à experiência na instituição pesquisada, onde ela atuou em diferentes espaços como aluna, professora e orientadora do Curso Normal.

Nos primeiros contatos com a Jurema Weber, em meados de 2013, solicitei a participação em minha pesquisa com suas memórias, e diante de sua trajetória na instituição, pedi que indicasse possíveis entrevistados. A professora Jurema possui uma grande experiência docente em escolas da rede municipal e estadual da cidade de Gravataí, além de exercer diferentes cargos administrativos na Secretaria Municipal de Educação e na 28ª Coordenadoria Estadual de Educação. Um desses cargos exercidos consistia em acompanhar as estagiárias normalistas nas escolas municipais, sendo muito dessas estagiárias oriundas do Colégio Dom Feliciano.

Através de sua indicação surgiu o nome da professora Hilda Jaqueline Fraga, que também havia sido minha colega na Secretaria Municipal de Educação de Gravataí no ano de 2005 e aluna do Curso Normal no Colégio Dom Feliciano.

No processo, o nome da professora Fátima Bernardes também é mencionado. Ela é a única entrevistada que não teve contato profissional, mas tem se revelado uma grande colaboradora no contato com a documentação da instituição. Sua trajetória de mais de duas décadas no Colégio Dom Feliciano faz de suas memórias documentos indispensáveis para esse estudo. Ela exerceu diferentes funções na instituição. Em destaque e relacionados à pesquisa, aponto os cargos de supervisora e professora do Curso Normal.

As memórias desses sujeitos contribuem para reconstruir a história institucional e a história da pedagogia normalista. Nesse sentido, as memórias têm a função de:

[...] ampliar o conhecimento sobre acontecimentos e conjunturas do passado através do estudo aprofundado de experiências e versões particulares; de procurar compreender a sociedade através do indivíduo que nela viveu; de estabelecer relações entre o geral e o particular através da análise comparativa de diferentes testemunhos, e de tomar as formas como o passado é apreendido e interpretado por indivíduos e grupos como dado objetivo para compreender suas ações. (ALBERTI, 2005, p. 19)

As contribuições das memórias permitem identificar e analisar os discursos existentes em cada narrativa, possibilitando perceber as compreensões e entendimentos desses

sujeitos sobre o seu processo formativo em determinada realidade vivenciada no espaço e na temporalidade da pesquisa. Os discursos proferidos trazem distintas visões referentes ao passado, pois como afirma Chartier:

As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projecto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas. (1990, p. 17)

Os discursos produzidos a partir das memórias resultam em representações que os sujeitos constroem sobre as realidades vivenciadas. O conceito de discurso, utilizado nessa pesquisa, referencia-se na definição elaborada por Michel Foucault e no pensamento foucaultiano “ao instalar uma História sem sujeito e ao tomar o discurso pelo real, além de indicar que o objeto se define pela prática discursiva” (PESAVENTO, 2004, p 33).

As representações relevantes e instigadas nas entrevistas são voltadas para a compreensão do processo de formação das estudantes do curso normal como sujeitos envolvidos no processo, pois buscam compreender os mecanismos pelos quais os sujeitos ou grupos impõem a sua concepção de mundo social.

[...] envolve representação e reconstrução [...] porque a narrativa histórica tanto se coloca no lugar daquilo que aconteceu quando lhe atribui um significado. Nesse processo, o historiador trabalha com os traços que lhe chegam de um outro tempo (PESAVENTO, 2004, p 36)

A noção de representação constrói-se em concepções históricas e possibilita compreender o funcionamento da sociedade ou os elementos que permitem a percepção do mundo. Segundo Chartier, a representação pode significar “a pedra angular de uma abordagem em nível da história cultural” (1990, p. 23), e se permite articular em três modalidades da relação com o mundo social.

Essas modalidades apresentam-se, primeiramente, no trabalho de classificação e delimitação que produz as configurações múltiplas, nas quais a realidade é construída pelos diferentes grupos; seguidamente, as práticas que objetivam fazer reconhecer uma identidade social significam simbolicamente um estatuto e uma posição; e por fim, as formas institucionalizadas marcam a existência do grupo ou da comunidade (CHARTIER, 1990).

As experiências e vivências na cidade de Gravataí permitiram-me elaborar possíveis hipóteses de que os discursos da qualificação da instituição, e, conseqüentemente, do Curso Normal, trazem fortes elementos de uma tradição constituída e atribuída ao Colégio Dom Feliciano.

Nos referenciais teóricos, o conceito de Tradição pode estabelecer diálogos com a ideia da invenção da tradição institucional existente no Colégio Dom Feliciano e percebidas nos discursos e nas representações. O conceito de Tradição em uma concepção histórica elaborado por Hobsbawn e Ranger (1997) destaca que as invenções das tradições indicam sintomas importantes e devem ser analisados em seus contextos, estabelecendo relações mais amplas na sociedade, segundo os autores:

[...] a invenção de tradições é essencialmente um processo de formalização e ritualização, caracterizado por referir-se ao passado, mesmo que apenas imposição da repetição. (HOBSBAWN, RANGER. 1997 p. 12).

Segundo os autores, as tradições inventadas, pós-revolução industrial, podem ser percebidas em três categorias superpostas: a) As que se estabelecem ou simbolizam as coesões sociais ou as condições de admissão de um grupo ou de comunidades reais ou artificiais; b) As que se estabelecem ou legitimam instituições, status ou relações de autoridade; c) Aquelas cujo propósito principal é a socialização, a inclusão de ideias, sistemas de valores e padrões de comportamento. Esses elementos indicados por Hobsbawn podem potencializar minha pesquisa referente ao Colégio Dom Feliciano.

As tradições inventadas incluem tanto as “[...] realmente inventadas, construídas e formalmente institucionalizadas, quanto as que surgiram de maneira mais difícil de localizar num período limitado e determinado de tempo [...]” (HOBSBAWN, 1997, p. 9). As tradições solidificam-se diante das práticas de natureza ritual ou simbólica, que se identificam pela escolha e constituição de certos valores e normas de repetição e comportamento; remetendo a um conhecimento apropriado e materializado em permanência a uma continuidade, diferenciando-se dos costumes.

O pesquisador Popkewitz aborda uma concepção de Tradição que busca aproximar o conceito de tradição do campo de estudos relacionados à educação ou de práticas escolares que a constroem:

A tradição histórica de que falo nesse ensaio, em contraste, é uma tradição que

focaliza a forma como as ideias estão corporificadas na organização do conhecimento escolar. Este estudo da história tem sido, de forma variada, chamado de semântico, genealógico, conceitual ou de epistemologia social. [...] que se centra nos padrões discursivos através dos quais o processo de escolarização é construído. (1994, p. 183).

Os referenciais teóricos e metodológicos presentes nesse escrito servem de base para minhas análises sobre o objeto de pesquisa.

4) TRILHANDO CAMINHOS INVESTIGATIVOS

Nos caminhos para compreender os objetivos presentes na pesquisa, tornam necessário observar e identificar aspectos ou conceitos significativos para a entendimento dos processos históricos e formativos. A observação e a identificação buscam problematizar, através das narrativas dos sujeitos, as análises presentes nos discursos e nas representações que eles construíram sobre os processos de formação.

A descrição sobre o problema de pesquisa informa, indiretamente, os referenciais teóricos e metodológicos. A História Cultural permite analisar os elementos culturais existentes na sociedade e na composição das realidades em suas complexidades e contextos ao longo dos processos históricos; enquanto a História Oral, definida como recurso metodológico, que através das narrativas buscam observar e identificar os aspectos pretendidos na pesquisa permite pesquisar as representações que materializam as tradições.

As entrevistas subsidiam elementos de análises documentais que propõem indagações referentes ao processo de formação docente que permitem, então, constituir o campo empírico. Os elementos presentes nas entrevistas estão sistematizados nesse texto, e apresentam algumas bases de análise definidas para meus estudos, sendo elas as práticas educativas formativas e a tradição da instituição.

Referente às práticas formativas esta a produção de muitos recursos pedagógicos, tais como fichas de leituras e materiais de contagem, onde as estudantes não percebiam praticidade naquela produção. Tornava a produção de materiais pedagógicos um ato operacional e não prático a aprendizagem do aluno, sendo que em muitos relatos orais, apresentam que era necessário entregar um grande número de produções e que muitas alunas não realizavam essas atividades sozinhas, sempre havia o auxílio de um membro da família ou algumas das vezes existia a terciarização dessas atividades.

Segundo as memórias, o Curso Normal preparava para a instrumentalização de recurso, mas não aprofundava como esses recursos poderiam ser apresentados e operacionalizados com os alunos.

A produção desses materiais pedagógicos, assim como os planejamentos dos estágios supervisionados, tencionava para uma dedicação e apresentação de uma produção qualificada pedagogicamente e esteticamente. As narrativas indicavam que muitas vezes os aspectos estéticos recebiam destaque em relação à qualidade da proposta pedagógica.

Compondo esse aspecto das práticas, os sujeitos da pesquisa trazem em suas memórias uma estruturação cotidiana muito rígida, de não ir ao banheiro fora de hora, dos cursos profissionalizantes estarem divididos em andares diferentes. O controle e a disciplina já estavam presentes na entrada da instituição sobre o olhar do “Seu João” responsável por fiscalizar os horários, o uniforme, os corredores, além das estratégias utilizadas por alguns alunos de “matar” aula.

Outro aspecto da relevante para analisar a prática pedagógica é a abordagem religiosa, existentes nas escolas confessionais. Havia o ritual diário de reflexão do dia, prática introdutória a atividade escolar. A abordagem religiosa também se fazia presente no gerenciamento administrativo da instituição, pois o cargo de Diretoria sempre esteve com uma das irmãs da congregação, além da presença das religiosas na ação docente.

A tradição pode constituir-se pelos discursos e pelas representações implicadas nas normatizações das práticas religiosas, próprias de um colégio vinculado às congregações confessionais. As práticas cotidianas da vivência religiosa estão presentes nos registros internos da instituição. Esse forte elemento da religiosidade pode ser percebido na construção e preservação da Capela Coração de Maria presente no pátio da instituição.

FOTO 2
Capela Coração de Maria



Fonte: Registrada pelo autor em 19/11/2013

Nos elementos da Tradição, os sujeitos da pesquisa compartilham em suas memórias, o Colégio Dom Feliciano como sendo uma instituição de elite, de status no espaço social e cultural da cidade. Os sujeitos de memória da pesquisa possuíram origens sociais distintas dessa idéia presente nas narrativas, pois todas relataram serem bolsistas ou pagantes com muito sacrifício do “carne da escola”.

A ideia de a instituição ser representada como sendo uma escola das elites, se sustenta nas ações rotineiras da cidade valorizar o sobrenome das pessoas. As tradições familiares da localidade, reunidas em uma instituição privada de ensino, atribuía essa tradição ao colégio, pois a escola era responsável pela formação dos filhos dessa elite.

A tradição da instituição se representa e reforça nos elementos arquitetônicos, mais precisamente da passarela sobre a avenida central da cidade. A passarela foi construída para a ligação dos dois prédios do colégio, um de cada lado da rua, fato que torna essa passarela um monumento da escola e da cidade.

Os discursos e as representações produzidas propiciam a subjetivação dos sujeitos ou do próprio objeto. Exemplificando melhor, o Colégio Dom Feliciano possui um informativo ou jornal escolar desde 1991, lançado semestralmente. O jornal escolar possui um logotipo que identifica a instituição ao longo do tempo. Esse logo passou por alteração que o deixou mais contemporâneo. Porém, destaco aqui o logotipo utilizado desde 1991 até 2007, que ressalta a questão arquitetônica da passarela.

FOTO 3

Registro do Logotipo do Jornal Escolar do Colégio Dom Feliciano



Fonte: Registrada pelo autor em 29/10/2013

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. 3. Ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.
- BECKER, Jean Jacques. O handicap do a posteriori. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (org). **Usos & abusos da história oral**. 5ª. Ed. Rio de Janeiro: FGV, 2002. P. 215-218.
- BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembrança de velhos**. 12. Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- BUFFA, Ester. História e filosofia das instituições escolares. In: ARAÚJO, José Carlos Souza; GATTI JUNIOR, Décio (Org.) **Novos temas em história da educação brasileira: instituições escolares e educação na imprensa**. Campinas/SP: Autores Associado; Uberlândia: EDUFU, 2002. P. 25-38.
- CHARTIEU, Roger. **A história cultural entre práticas e representações**. Lisboa: Difel. 1990.
- FERNANDES, Rogério. Apresentação. In: MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Tecendo nexos: história das instituições educativas**. Braga: Editora universitária São Francisco, 2004.
- HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Ed. Centauro, 2006.
- HOBSBAWN, Eric; RANGER, Terence (org.). **A invenção das tradições**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. (Coleção Pensamento Crítico).
- JAEGER, Imaculada. **Escolas e obras: arquivo geral da Congregação das Irmãs do Imaculado Coração de Maria (1849 a 2002)**. 2004. p. 66 – 71.
- MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Tecendo nexos: história das instituições educativas**. Braga: Editora universitária São Francisco, 2004.
- NASCIMENTO, Antônio Dias; HETKOWSKI, Tânia Maria (Org.) **Memória e formação de professores** - Salvador: EDUFBA, 2007. 310 p.
- LE GOFF, Jacques. As mentalidades: uma história ambígua. In: ____ e Pierre Nora (orgs.). **História. Novos Objetos**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995.
- POPKEWITZ, Thomas S. História do currículo, regulação social e poder. In. SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994 – (Ciência sociais da educação).
- PESAVENTO, Sandra Jathay. **História & História Cultural**. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

REVEL, Jacques. **Preposições**: ensaios de história e historiografia. Rio de Janeiro: Ed. UERJ. 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (org.) **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo. Cortez, 1994.

VIDAL, Diana Gonçalves. Cultura e práticas escolares como objeto de pesquisa em História da Educação. In: YAZBECK, Dalva Carolina; DA ROCHA, Marlos Bessa Mendes. (Orgs.). **Cultura e história da educação: intelectuais, legislação, cultura escolar e imprensa**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2009, p. 103-114.

VIDIGAL, Luis. **A História Oral**: o que é, para que serve, como se faz. Cadernos do Projeto Museológico sobre Educação. Santarém, 1993.

ENSINO SECUNDÁRIO BRASILEIRO: TRAJETÓRIAS E (IN)DEFINIÇÕES DE UMA ETAPA ESCOLAR (SÉCULO XIX A 2014)

Bárbara Virgínia Groff da Silva
Mestranda do PPG Educação PUCRS
Professora do Colégio Estadual Cândido José de Godói
barbara.vgs@gmail.com

Resumo

Este artigo pretende contextualizar o ensino médio brasileiro a partir do século XIX até a atualidade. Por estar em uma etapa escolar intermediária, o ensino secundário passou por diferentes direcionamentos ao longo da história brasileira, de acordo com as decisões governamentais e com o projeto de país que estava sendo construído. Historicamente, está relacionado a um ensino propedêutico com a finalidade da continuação dos estudos. Entretanto, havia a necessidade de preparar a mão de obra brasileira para as transformações tecnológicas que a industrialização requeria, surgindo uma nova finalidade para essa etapa educacional: o ensino técnico. Atualmente, é possível perceber que a dualidade entre um ensino propedêutico e um ensino técnico permanece e se soma a outros desafios presentes no cotidiano escolar, como evasão, distorção idade-série e repetência pelos discentes.

Palavras-chave: ensino médio, história da educação, história do Brasil.

1. Introdução

Este trabalho pretende compor uma trajetória histórica do ensino secundário brasileiro a partir do século XIX até 2014. A escolha por esse tema ocorreu devido ao projeto de dissertação da autora que pretende analisar a formatura dos alunos do terceiro ano do ensino médio de uma escola estadual de Porto Alegre¹⁰¹. Para analisar essa etapa escolar, foi necessário contextualizar o ensino secundário brasileiro para auxiliar na compreensão dos desafios enfrentados atualmente por aqueles que estão convivendo na escola pesquisada. Problemas relacionados aos objetivos e finalidades dessa etapa educacional, evasão, repetência e abandono dos discentes podem ser melhor analisados levando-se em

¹⁰¹ Serão analisadas as formaturas de 2014 e 2015 do Colégio Estadual Cândido José de Godói. Esta escola está situada na zona norte de Porto Alegre, na Avenida França, e possui, em 2014, cerca de mil alunos de ensino médio dividido pelos três turnos escolares.

consideração as diferentes formas em que o ensino secundário foi elaborado e executado ao longo da história brasileira.

O ensino secundário passou por diferentes nomenclaturas ao longo do tempo: secundário, intermediário, segundo grau e, atualmente, ensino médio. A principal característica é estar entre o ensino primário (atual ensino fundamental) e o ensino superior. Devido a esse aspecto intermediário, suas transformações ao longo do tempo estão relacionadas não só às decisões governamentais sobre o próprio ensino secundário, porém com as decisões referentes ao ensino fundamental.

Uma das questões que permeiam o ensino secundário brasileiro está relacionada ao seu objetivo. Qual a finalidade do ensino médio: permitir a continuação dos estudos por parte dos discentes em cursos superiores ou a preparação para o mercado de trabalho? As possíveis respostas para essa questão dependeram do período histórico em questão e do projeto de Brasil que estava sendo executado. De acordo com Marise Ramos (2005), o ensino médio brasileiro é um “projeto inacabado”. Inacabado porque as disputas em torno de seus objetivos e propósitos não foram resolvidas. Entre um projeto que valorizava o ensino propedêutico, historicamente vinculado às elites, com um enfoque para a erudição e a extensão dos estudos, estava outro projeto que destacava o ensino técnico como uma oportunidade dos estudantes que não possuíam condições sociais elevadas para conseguir um emprego melhor e, dessa forma, estariam mais preparados para ingressar no mercado de trabalho.

Este artigo pretende realizar uma contextualização dessa etapa escolar em três partes: a primeira abarcando desde o século XIX até a primeira metade do século XX, a segunda relacionada ao período da ditadura civil-militar brasileira e a terceira referente ao contexto atual, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

2. O Ensino Secundário Brasileiro: do século XIX até a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

O ensino secundário, de acordo com Marise Ramos (2005), durante o século XIX e início do século XX era reservado a um público estudantil de elite, oriundos de setores sociais com alto poder econômico. Cury (1998) salienta que nesse período o ensino secundário possuía um público escolar majoritariamente masculino, branco, oriundo de

famílias com posses e, dessa forma, com tempo livre para se dedicar aos estudos. Essa etapa escolar não tinha finalidade em si, era considerada uma passagem para o prosseguimento dos estudos em instituições de ensino superior. Dessa forma, a erudição era o destaque para esse ensino, que nesse período não tinham nenhum objetivo relacionado ao ensino técnico de uma profissão.

De acordo com Angela de Castro Gomes (2002), durante o século XIX a escolarização poderia ocorrer tanto dentro de casa (com a figura do preceptor) como em colégios ou internatos. A partir da República, lentamente esse contexto foi sendo modificado, e a “escola moderna” foi se tornando uma instituição fundamental para a sociedade brasileira, associada à civilização e ao progresso. Durante o período imperial no Brasil, o ensino superior esteve atrelado ao governo central. Já os ensinos primário e secundário foram descentralizados para as províncias administrarem e financiarem. A Primeira Lei de Instrução Pública, de 1827, determinava que as escolas de “primeiras letras” fossem gratuitas e mantidas em todas as localidades do Brasil (reafirmando o princípio da educação primária gratuita presente na Constituição de 1824). O Ato Adicional de 1834 determinou que os ensinos primário e secundário seriam da competência das Assembleias Provinciais (GOMES, 2002).

Em relação ao ensino secundário, o Imperial Colégio de Pedro II tornou-se um modelo a ser seguido por todos os colégios secundaristas brasileiros. Em 1837 foi aprovada a sua criação e a inspiração decorreu dos liceus franceses, pois a França, nesse período, era considerada modelo de civilização e cultura para a elite brasileira¹⁰². Segundo Ariclê Vechia e Maria Auxiliadora Cavazotti:

Criado com a finalidade de formar a elite intelectual, econômica e religiosa brasileira, o Collegio de Pedro II foi considerado modelo a ser seguido pelos congêneres em todo o país. Durante o período imperial, os demais liceus, colégios provinciais públicos e os particulares foram incentivados a adequar seus planos de estudos e programas de ensino aos adotados pelo referido Colégio, uma vez que, a partir de 1854, os exames de ingresso ao ensino superior, chamados exames

¹⁰² Em relação ao contexto europeu, Eduardo Arriada (2007) argumenta que quando os sistemas públicos de ensino começaram a surgir na Europa, houve a organização dos níveis de estudo, desde o primário até o ensino superior. Nesse momento, ocorreram discussões sobre o ensino secundário e a redefinição cultural das elites. Havia a defesa da gratuidade do ensino primário e a sua expansão, pois seria um dever do Estado Nacional garantir esse acesso a todos os cidadãos. No entanto, a continuação dos estudos permanecia sendo um privilégio de uma minoria e a classe burguesa, que havia alcançado o poder, continuava defendendo valores do Antigo Regime. Dessa forma, o ensino secundário se tornou o "todo poderoso império do meio", pois a elitização permaneceu, com a presença de figuras da aristocracia e da burguesia, apesar da defesa de ideais republicanos como a expansão da educação para todos os cidadãos.

preparatórios, deveriam ser realizados em conformidade com os programas daquela instituição. Foi a maneira encontrada, por via indireta, de padronizar o ensino secundário em todo o país (VECHIA & CAVAZOTTI, 2003, p. 17)

Após a proclamação da República foi criado o “Ministério dos Negócios da Instrução Pública, Correios e Telégrafos”, em 1890. O primeiro ministro foi Benjamim Constant e houve a aprovação, em Novembro de 1890, do decreto nº 981, que regulamentava sobre a instrução primária e secundária no Distrito Federal (Rio de Janeiro). Os estados não estavam incluídos nessas regulamentações, permanecendo com a característica de que os ensinos primários e secundários seriam de responsabilidades dos estados e municípios, ficando a cargo da União apenas o ensino superior.

Com a Constituição de 1891, que promoveu a laicização do ensino, a Igreja Católica passou a disputar espaços educacionais com o Estado e demais credos existentes no país. Angela Gomes (2002) argumenta que houve um investimento na educação secundária por parte da Igreja Católica, pois era um espaço de luta estratégico para a recuperação de sua liderança e a consolidação de seu prestígio.

Alguns dados sobre a educação brasileira em 1907 são apresentados por Angela de Castro Gomes (2002). A autora enuncia que 69,2% da população brasileira nessa época era analfabeta. E a cada mil crianças, 137 estavam matriculadas, porém apenas 96 frequentavam a escola. Comparando as escolas primárias com as secundárias, é possível perceber que o desequilíbrio era enorme. Havia 638.378 alunos em escolas primárias para 30.426 alunos de escolas secundárias. Isso considerando na contagem todos os estados mais o Distrito Federal. Sobre essa discrepância, a autora argumenta que o ensino secundário não foi uma preocupação do Estado brasileiro até a década de 1930, predominando as escolas particulares nessa etapa escolar.

O Rio Grande do Sul tinha uma boa posição nas estatísticas de 1907. Em relação ao número de escolas, era o terceiro colocado com 1.631 instituições escolares (1.037 estaduais, 158 municipais e 436 particulares). Perdia para São Paulo e Minas Gerais. Quanto ao número de alunos que concluíam o ensino primário, era o segundo colocado (2.459 alunos), perdendo apenas para São Paulo (2.931 alunos). Já no ensino secundário, o número de concluintes deixava-o na sexta colocação, com 125 alunos concluintes dessa etapa escolar. Em primeiro lugar estava o Distrito Federal com 500 concluintes, seguido de São Paulo (299 alunos), Rio de Janeiro (207 discentes), em quarto lugar estava a Bahia (155

alunos) e em quinto Minas Gerais (140 concluintes). A disparidade entre o ensino primário e o secundário não estava apenas na quantidade de alunos matriculados, mas também no número de sujeitos que concluíam essa etapa educacional.

Durante a década de 1930, a reforma de Francisco Campos, estabelecida pelo decreto nº 19.890/1931, igualou os currículos de todas as escolas secundárias públicas ou particulares ao currículo do Colégio Pedro II. Sendo assim, o ensino secundário passava a ter a duração de sete anos divididos em dois cursos seriados: o fundamental ou ginásial (com a duração de cinco anos) e o complementar (com a duração de dois anos). No curso complementar, com a duração de dois anos, as disciplinas a serem cursadas deveriam estar de acordo com o curso superior escolhido pelo aluno. A vinculação entre ensino secundário e ensino superior era tão clara que havia artigos da legislação que regulamentava essa etapa escolar que vinculava diretamente as disciplinas que deveriam ser cursadas para aqueles que desejassem continuar seus estudos nos cursos: jurídico, medicina, farmácia, odontologia, engenharia, arquitetura, educação, ciências e letras.

Em 1931, também foi publicado um decreto que organizava o ensino comercial (decreto nº 20.158). Esse ensino estava dividido em duas etapas. A primeira tinha um caráter propedêutico e a sua duração era de três anos. Depois dessa etapa, o aluno poderia escolher entre diferentes cursos técnicos (secretariado, guarda-livros, administrador-vendedor, atuário e perito-contador), um curso superior de administração ou finanças ou, ainda, um curso elementar de auxiliar do comércio.

A dualidade do ensino secundário na década de 1930 demonstra dois modelos de educação (conteudista e profissionalizante) para duas parcelas da população brasileira. Contudo, não se pode esquecer havia altas taxas de analfabetismo na população nacional. Independente do tipo de ensino secundário, o caráter elitista era mantido.

Em 1942, durante a ditadura de Getúlio Vargas, distintas leis orgânicas de ensino foram aprovadas. Sobre a Lei Orgânica do Ensino Secundário, Marise Ramos argumenta:

A Lei Orgânica do Ensino Secundário (1942), [...] acentuava a velha tradição do ensino secundário acadêmico, propedêutico e aristocrático. Predominava a função propedêutica voltada para o ensino superior, sob a égide da Constituição de 1937, que fortaleceu o ensino privado. Juntamente com esta, o conjunto de leis orgânicas que regulamentou o ensino profissional nos diversos ramos da economia, bem como o ensino normal, significou um importante marco na política educacional do Estado Novo. Entretanto, se havia organicidade no âmbito de cada um desses segmentos, a relação entre eles ainda não existia, mantendo-se duas estruturas educacionais paralelas e independentes (RAMOS, 2005, p. 230-231).

A Lei Orgânica do Ensino Secundário em seu primeiro artigo apresentava as finalidades dessa etapa educacional: formar a personalidade integral do adolescente, acentuar a consciência patriótica e humanística do discente e a preparação intelectual para servir de base para estudos posteriores. Como na legislação anterior, o secundário era dividido em dois ciclos: ginásio (com a duração de quatro anos) e clássico ou científico (com a duração de três anos), quando o estudante deveria escolher se ia se matricular de acordo com as suas afinidades intelectuais: no clássico haveria um estudo maior de “humanidades” (filosofia, grego e latim) e no científico haveria uma aproximação maior com a ciência.

Com o término da ditadura varguista, em 1945, e o processo de redemocratização brasileira, ocorreu a necessidade de organizar uma legislação educacional abrangente por meio de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). De acordo com Marise Ramos (2005), a necessidade não surgiu somente pela retomada democrática brasileira. A segunda metade do século XX acarretou um aumento da população urbana no país. A partir desse aumento populacional das cidades e da migração interna, outros setores sociais passaram a reivindicar melhores possibilidades de vida. E essa oportunidade era vislumbrada através da continuação dos estudos. Se no começo do século XX somente setores sociais privilegiados poderiam cursar o ensino secundário para prosseguimento dos estudos, os novos setores (principalmente a classe média) buscavam na educação uma alternativa de ascensão social. Sendo assim, começou a ocorrer um aumento nas escolas secundárias públicas estaduais, pois esses novos estudantes não possuíam condições de pagar por escolas privadas e reivindicavam condições de permanecerem estudando.

No entanto, apesar das reivindicações e do aumento de alunos aptos a continuarem os estudos após o ensino primário, Angela de Castro Gomes (2002) expõe algumas estatísticas sobre educação durante a década de 1950. Segundo a autora, metade da população nacional permanecia analfabeta. A população em idade escolar (dos 7 aos 14 anos) na época era aproximadamente doze milhões de sujeitos, sendo que menos da metade (5.728 mil) frequentavam as escolas primárias tentando aprender a ler e escrever.

O Estado estava mais presente no ensino primário, deixando o ensino secundário e superior aberto para a iniciativa privada que há tempos vinha ocupando e aumentando a oferta de ensino (principalmente as instituições confessionais). Angela Gomes (2002) afirma que apenas 12% dos discentes do ensino primário estavam em escolas particulares.

Entretanto, 60% do público escolar do ensino secundário estava em instituições particulares e 58% dos jovens que chegavam ao ensino superior cursavam faculdades pagas.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) foi aprovada em 1961. O Estado Novo terminou em 1945 e desde aquele momento houve uma movimentação política em prol de modificações na legislação educacional. Contudo, as disputas entre defensores de escolas públicas e particulares, laicas e confessionais adiaram o andamento do projeto. Havia um mercado educacional a ser disputado e as distintas visões sobre o que seria a educação proporcionaram um atraso na aprovação da primeira LDB.

Conforme a LDB de 1961, a obrigatoriedade da educação ficou restrita ao ensino primário. Quatro anos (podendo ser estendido até seis) era o tempo considerado obrigatório de estudo para todos os brasileiros, de maneira que os alunos desenvolvessem o raciocínio, as atividades de expressão e a sua integração no meio físico e social. O ensino primário começaria aos sete anos de idade, podendo ocorrer tanto na instituição escolar quanto em casa com professores particulares. O prosseguimento dos estudos após o ensino primário deveria ocorrer através de exames admissionais. Em relação ao ensino médio, a LDB de 1961 declarava que seria ministrado em dois ciclos (ginasial com quatro anos e o colegial com três anos) e abrangeia cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário (BRASIL, lei nº4.024, de 20 de dezembro de 1961).

O ensino técnico de nível médio abrangia os seguintes cursos: industrial, agrícola e comercial. Estes cursos também teriam dois ciclos de estudos com o mesmo período temporal: ginásio com quatro anos e colégio com três anos de duração. Os cursos de formação de professores de nível médio, ou escola normal, formariam docentes, orientadores, supervisores e administradores escolares para o ensino primário. Essa modalidade também era dividida entre ciclo ginásial e ciclo colegial. A formação para professores de nível médio aconteceria nas faculdades de filosofia, ciência e letras.

A implementação das normatizações da LDB de 1961 foi bruscamente interrompida pela ditadura civil-militar brasileira a partir de 1964. Os setores que apoiaram o golpe militar tinham em mente um projeto para o Brasil e a educação estava inserida dentro deste projeto centralizador. No próximo subitem serão enfocadas as transformações referentes ao ensino secundário brasileiro, que de acordo com os planejamentos dos setores conservadores e apoiadores do golpe, passou a ser obrigatoriamente profissionalizante.

3. O projeto de modernização conservadora da Ditadura Civil-Militar e a sua concepção produtivista de educação.

Antes de adentrar propriamente no período ditatorial, torna-se necessário destacar a questão do nacional desenvolvimentismo. O nacional desenvolvimentismo defendia a substituição das importações de produtos industrializados, de consumo duráveis e não-duráveis, com o apoio de empresas internacionais. Essa proposta de industrialização conseguiu o apoio de diferentes setores sociais, como empresários nacionais e internacionais, as classes médias, os operários e as forças de esquerda. Entretanto, o motivo que levava à concordância com essa perspectiva do nacional desenvolvimentismo era diferente. Essa efervescência política entre diferentes setores sociais devido às distintas propostas e horizontes de possibilidades para o país foi interrompida pelo golpe militar em 1964. A ditadura civil-militar impôs um projeto de modernização conservadora, que alterou profundamente a sociedade brasileira. Em relação à educação, esse projeto conservador atrelava de forma linear a educação e a produção capitalista.

A educação foi um setor que sofreu diversas alterações ao longo do período ditatorial. Como o foco da análise deste artigo é o ensino secundário, serão abordadas as transformações ocorridas no ensino fundamental e médio, principalmente através da Constituição de 1967, a lei de 1971 e a lei de 1982. Dessa forma, a ampliação do ensino fundamental de quatro para oito anos e a obrigatoriedade do ensino secundário profissionalizante foram importantes alterações apresentadas pelas legislações educacionais durante o período ditatorial.

Demerval Saviani (2008) argumenta que esse período ditatorial desenvolveu uma “concepção produtivista da educação”, pois vinculou diretamente a educação com as demandas do mercado¹⁰³. Sobre essa estreita relação entre educação e economia, Carlos Cury destaca esse aspecto para o ensino secundário:

O projeto de "modernização conservadora", trazido pelo golpe de 1964, aprofundando a industrialização e ampliando a urbanização, traria significativas alterações no ensino secundário de então. A teoria e prática do planejamento e os múltiplos planos estratégicos de desenvolvimento enfatizariam a articulação do

¹⁰³ É importante ressaltar que a vinculação entre educação e produção econômica do período não era uma exigência única dos militares. Empresários nacionais e estrangeiros estavam interessados em formar uma mão de obra mais qualificada e alinhada com as necessidades do mercado.

ensino às novas necessidades do país. Foi ganhando espaço, ao menos nas diretrizes governamentais, a função profissionalizante como fundamental para o projeto de desenvolvimento de então. E, no interior da própria educação escolar secundária propedêutica, passou a haver uma enorme pressão sobre a universidade e o ensino superior em termos de demanda e ingresso (CURY, 1998, p. 79).

A Constituição de 1967 trouxe mudanças para a educação. Uma delas foi a eliminação do percentual mínimo destinado à educação no orçamento que os municípios, os estados e a União deveriam reservar para investimentos nessa área. Através desse descomprometimento, ocorreu um sucateamento ao longo do tempo da educação pública e a ampliação da privatização do ensino em todos os níveis. Demerval Saviani (2008) argumenta que outra alteração ocorreu com o princípio da gratuidade do ensino que foi relativizado. De acordo com o autor, a Carta de 1967 afirmava que sempre que houvesse a possibilidade, o Poder Público substituiria o regime de gratuidade do ensino pelo de concessão de bolsas, que deveriam ser devolvidas posteriormente pelo estudante em caso de ensino superior. Com a emenda constitucional em 1969 a restituição foi estendida para o ensino secundário.

Em 1971 foi publicada a lei nº 5692 que trouxe modificações para o ensino primário e secundário, que passaram a se chamar, respectivamente, primeiro grau (com a duração de oito anos) e segundo grau (com a duração de três anos). Germano (2000) argumenta que ao contrário da primeira LDB que demorou anos para ser aprovada devido às disputas decorrentes dos setores privatistas, públicos, laicos e religiosos relacionados à educação, esta lei (nº 5692/71) foi elaborada e aprovada por unanimidade em um mês.

De acordo com a lei nº 5692/71, os objetivos da educação de primeiro e segundo graus eram proporcionar aos alunos uma formação necessária para desenvolver suas potencialidades, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício da cidadania. A vida escolar das crianças começaria aos sete anos de idade, quando o aluno entraria para o primeiro grau (ensino primário) que passou dos quatro para os sete anos de duração. O segundo grau (ensino secundário) seria a continuação dos estudos para a formação integral do adolescente e teria a duração de três ou quatro anos. O ensino profissionalizante, característica do ensino médio durante o período da ditadura civil-militar, abarcava aproximadamente duzentos tipos de habilitações profissionais.

Para Germano (2000), essas transformações no ensino primário e secundário brasileiro estavam relacionadas com a absorção de mão de obra excedente de forma a regular o mercado de trabalho. Conforme dito anteriormente, Saviani (2008) destaca que a ditadura civil-militar brasileira implantou e desenvolveu uma “concepção produtivista de educação”. Em relação ao ensino médio, Germano (2000) argumenta que o foco era formar pessoas capacitadas para o mercado de trabalho, proporcionando um caráter terminal para o segundo grau e conter a demanda para o ensino superior que não conseguia ofertar vagas para todos os estudantes capacitados para o ingresso.

Germano (2000) destaca cinco aspectos que contribuíram para o insucesso do projeto de profissionalização do segundo grau. O primeiro aspecto relacionava-se com os limites inferiores de recursos. As escolas profissionalizantes necessitavam de um maior financiamento que as escolas propedêuticas e esse financiamento não vinha, ainda mais com a destituição da porcentagem do orçamento para a educação. A segunda característica referia-se à obrigatoriedade na profissionalização no segundo grau e seu caráter de terminalidade. O terceiro aspecto relacionava-se com a desatualização do sistema educacional em referência ao ocupacional. O que era ensinado aos alunos no segundo grau não adiantava muito para as empresas, sendo que muitas criavam suas próprias estratégias de capacitação da sua mão de obra. O quarto ponto que contribuiu para o não sucesso da profissionalização foi a necessidade de capacitação dos docentes que trabalhavam nessa etapa escolar, que não haviam sido formados, em sua maioria, para o ensino profissionalizante. E, por último, o descarte dessa opção em uma boa quantidade de escolas estaduais e municipais por falta de condições, além das escolas privadas que, com raras exceções, investiram na profissionalização.

De acordo com Marise Ramos (2005), a intenção de segurar a demanda de alunos aptos a ingressarem no ensino superior através dos cursos profissionalizantes do segundo grau não foi bem sucedida, pois houve resistências de setores sociais que desejavam o diploma de ensino superior. A ascensão da classe média que vinha ocorrendo com o passar dos anos e, com isso, a reivindicação por parte desse setor social por mais escolas públicas para seus estudantes conseguirem competir por melhores condições sociais crescia cada vez mais. O curso universitário para esses estudantes era um aspecto fundamental para a ascensão social. As reivindicações por mais possibilidades de estudos além dos cursos

técnicos fez com que essa questão da profissionalização do segundo grau fosse retirada em 1982, com a lei nº 7.044.

De acordo com Germano (2000), os efeitos do projeto educacional executado pelos governos militares no Brasil em relação ao ensino secundário privilegiaram o topo da pirâmide social. No que concerne ao prosseguimento dos estudos em direção ao ensino superior, as possibilidades continuavam presentes para os filhos das famílias mais abastadas e para a classe média que projetava a ascensão social através da educação. A rede privada de ensino foi privilegiada, pois assumiu a função de instância preparatória para os vestibulares. A oferta de cursinhos teve significativa ampliação nesse momento, com um ensino propedêutico para a seleção para o vestibular, que cada vez mais se tornava concorrido. Com o fim da ditadura civil-militar, uma nova legislação educacional para o país foi proposta e aprovada.

4. As políticas educacionais para o ensino médio: da LDB de 1996 aos dias atuais

Para a análise das decisões governamentais sobre a educação a partir da década de 1990 é importante considerarmos dois aspectos: as transformações que ocorreram no sistema capitalista e a questão da internacionalização das políticas educacionais. Esses aspectos não são novidades na história da educação nacional¹⁰⁴.

Durante o processo de redemocratização brasileira, distintas discussões sobre os rumos do país aconteceram. Entre os debates e projetos para o “novo Brasil”, estava a questão da educação, como a defesa de uma nova LDB. Em 1988 foi apresentado um projeto para uma nova LDB pelo deputado Octávio Eliseo. Porém, devido às diversas disputas em torno do novo projeto, a proposta de LDB que foi aprovada em 1996 (lei nº 9394) foi apresentada pelo senador Darcy Ribeiro. De acordo com Marise Ramos (2005), essa LDB foi uma lei minimalista que necessitou de diferentes reformas posteriores em seu texto legal.

¹⁰⁴ A educação sempre esteve atrelada à economia. Como exemplo podemos citar a política educacional da ditadura civil-militar e a formação de mão de obra qualificada para as necessidades encontradas em prol do desenvolvimento do país. Em relação às políticas internacionais, as relações entre o MEC e a USAID, também no período militar, podem ser considerados como exemplo.

No que concerne ao ensino médio, houve duas novidades: a partir de agora essa etapa escolar tornou-se parte da educação obrigatória de todo o brasileiro¹⁰⁵ e ocorreu a desvinculação entre o ensino profissional e o ensino médio. No entanto, o mundo do trabalho continuaria presente no currículo, mas sem a concepção de profissionalização. Conforme a LDB de 1996, a educação básica não é uma educação profissional. O ensino profissional pode acontecer durante ou depois da conclusão da educação básica¹⁰⁶.

A LDB de 1996 define três objetivos para o ensino médio: continuação dos estudos, formação para o mercado de trabalho e ensino da cidadania. Mesmo que a educação profissional não faça parte da educação básica do brasileiro, em diferentes momentos do texto legal surgem a relação entre educação, preparação para o mundo do trabalho e a prática social, devendo haver um vínculo entre esses três aspectos. Antes mesmo de especificar as características do ensino médio brasileiro, o segundo artigo da LDB afirma que a educação tem por finalidade o pleno desenvolvimento do estudante, com o seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Pode-se perceber, mais uma vez, a dualidade histórica entre um ensino propedêutico e um ensino para o mercado de trabalho, principalmente se for analisadas as quatro finalidades do ensino médio apresentadas pelo texto legal. A primeira afirma que o ensino médio tem como finalidade a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos nas etapas escolares anteriores; a segunda finalidade aponta para a preparação básica para trabalho e a cidadania do aluno, de modo a tornar-se flexível e aprender a se adaptar às novas exigências; a terceira considera a finalidade de aprimorar o aluno como “pessoa humana”, através da ética e do pensamento crítico e, por fim, a compreensão dos fundamentos técnico-científico dos processos produtivos.

As finalidades do ensino médio da LDB de 1996 apresentam expressões que caracterizam o momento econômico de globalização e flexibilização do indivíduo para se adequar às transformações constantes. A ideia de continuar aprendendo, ter a capacidade de adaptação e aperfeiçoamento e a autonomia intelectual são necessidades requeridas para o novo trabalhador entrar e permanecer ativo dentro do capitalismo globalizado, pois as tecnologias da informação favoreceram as comunicações e as relações comerciais através

¹⁰⁵ A partir da LDB de 1996, a Educação Básica brasileira compreende as seguintes etapas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

¹⁰⁶ Caso for cursado juntamente com a educação básica, o ensino profissional deve estar articulado ao ensino médio e ocorrer em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.

de velocidades desconhecidas em outros contextos históricos. Para adaptar esse indivíduo às novas condições sociais e de trabalho, a educação teve que ser modificada também.

A partir disso, surge a ideia de preparar o estudante para “a vida”, ou seja, desenvolver habilidades gerais e flexíveis, de forma que a pessoa aprenda a se adaptar diante de tantas alterações na sociedade contemporânea. Sobre o “preparar para a vida”, Acacia Kuenzer (2000) argumenta que essa defesa de um ensino flexível que faça o educando “aprender a aprender”, não propicia a transformação da realidade de forma a diminuir a desigualdade social nacional e favorecer o acesso de todos ao mesmo nível de educação. Pelo contrário, proporciona a exclusão, pois trata os desiguais da mesma maneira, sem considerar as diferenças existentes das realidades sociais. Para que haja a superação das diferenças sociais é preciso que se trabalhe de forma distinta com os diferentes públicos de diversas realidades sociais, não somente na educação, mas que ocorra um entrelaçamento de outras políticas sociais.

Com relação à internacionalização das políticas educacionais, Abdeljalil Akkari (2011) argumenta que no final do século XX tornou-se cada vez mais comum a circulação de orientações sobre educação pelo mundo promovidas por agências internacionais através de relatórios, estudos comparativos e resultados de avaliações dos discentes. Dessa forma, a educação deixa de ser somente uma preocupação nacional e passa a cada vez mais se transformar em assunto internacional. As reformas escolares se transformam, dessa maneira, em movimentos planetários, pois são publicadas e desenvolvidas em um país e logo são apropriadas por grupos de interesse de outras regiões do mundo, sendo adaptadas de diversas formas.

Em 1998 foi publicada uma Resolução número três da Câmara de Educação Básica que instituiu as diretrizes curriculares nacionais do ensino médio. De acordo com Marise Ramos (2005), essas diretrizes corroboram as orientações da Unesco presentes no relatório da Reunião Internacional sobre Educação para o século XXI, que são as competências que os cidadãos do próximo milênio deveriam ter: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser.

Recentemente foi aprovado o Plano Nacional da Educação (2014-2024)¹⁰⁷. O Plano apresenta dez diretrizes e vinte metas com estratégias para os diferentes níveis educacionais e pretende contemplar diferentes públicos escolares, como: alunos com necessidades especiais, quilombolas, indígenas, estudantes do campo e alunos em regime de liberdade assistida. Em relação ao ensino médio, a meta é universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população entre os quinze e dezessete anos e aumentar, até o final da vigência do Plano, a taxa líquida de matrículas¹⁰⁸ no ensino médio para 85%. Para que essa meta seja alcançada são apresentadas quatorze estratégias.

Algumas estratégias apontam para a universalização do acesso, seja pelo redimensionamento da oferta de ensino médio em cursos diurnos e noturnos, seja pela ampliação das escolas que oferecem essa etapa escolar. Como existe a proposta de aumentar a taxa líquida de matrículas, uma das metas é a busca ativa de jovens entre quinze e dezessete anos que estão em idade de frequentar o ensino médio. Políticas de permanência dos estudantes, bem como o controle por parte daqueles que participam de outros programas federais de transferência de renda são também estratégias de controle dessa população estudantil. Em relação à correção do fluxo escolar, no caso do ensino médio, torna-se necessário realizar esse acompanhamento desde o ensino fundamental. As estratégias também defendem um acompanhamento individualizado dos discentes¹⁰⁹.

Outras estratégias apontam para a institucionalização de um programa nacional de diversificação curricular articulando temáticas como ciência, trabalho, tecnologia, cultura e esporte. Em conjunto com essa articulação há a proposta de melhorar as condições de infraestrutura nas escolas e promover a formação continuada dos professores que lecionam nesse nível escolar. Além disso, há o estímulo à expansão das matrículas de ensino médio integrado à educação profissional.

¹⁰⁷ O Plano Nacional da Educação foi enviado para o Congresso Nacional em 2010 para ser avaliado e aprovado. A ideia inicial era que o período do PNE compreendesse o decênio 2011-2020. Foi aprovado pelo Congresso e sancionado pela presidenta Dilma Rousseff em Junho deste ano.

¹⁰⁸ A taxa líquida de matrículas é a divisão entre o número total de matrículas dos alunos com a idade prevista para estar no ensino médio (entre 15 e 17 anos) e a população total da mesma faixa etária.

¹⁰⁹ O acompanhamento individualizado do discente favorece que as melhores alternativas sejam selecionadas de maneira a facilitar o aprendizado e a continuação desse estudante na escola. Contudo, essa estratégia de acompanhamento individualizado do discente necessita para sua execução de mudanças na realidade escolar nacional, principalmente de uma ampliação de profissionais da educação presentes nas instituições, porém fora de sala de aula, para proporcionar o atendimento necessário para esse público com problemas de defasagem escolar.

O ensino médio brasileiro não é somente um “projeto inacabado”, como afirma Ramos (2005), por não estar definido se o seu objetivo é um ensino propedêutico ou profissionalizante. Há outros aspectos que estão presentes nas realidades escolares e nos dados coletados pelos censos escolares que demonstram os desafios que essa etapa educacional possui. Evasão, distorção idade-série, repetência, abandono são questões que estão presentes há anos e necessitam de resoluções para que o ensino médio ultrapasse essa característica de “projeto inacabado”.

De acordo com Simon Schwartzman (2005), há uma dificuldade em manter os alunos estudando por muito tempo. A matrícula no ensino fundamental não é problemática, entretanto, a medida em que as séries vão passando e o nível de escolaridade aumenta, as matrículas tendem a diminuir. Como este subitem enfoca o ensino médio a partir da LDB de 1996, torna-se interessante apresentar e analisar alguns dados retirados do Inep¹¹⁰ sobre a educação básica.

Tabela 1 - Matrículas no ensino fundamental e médio no Brasil

Ano	Ensino Fundamental	Ensino Médio
1996	33.131.270	5.739.077
1998	35.792.554	6.968.531
2000	35.717.948	8.192.948
2002	35.150.362	8.710.584
2004	34.012.434	9.169.357
2006	33.282.663	8.906.820
2008	31.694.497	8.272.159
2010	31.005.341	8.357.675
2012	29.702.498	8.376.852

Fonte: Sinopses Estatísticas da Educação Básica – Inep

Tabela 2 - Matrículas no ensino fundamental e médio no RS

Ano	Ensino Fundamental	Ensino Médio
1996	1.738.014	357.604
1998	1.766.863	430.782
2000	1.740.723	465.882
2002	1.715.977	483.407
2004	1.669.790	488.706

¹¹⁰ As Sinopses Estatísticas da Educação Básica foram retiradas do site do Inep (Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) através desse endereço eletrônico: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 03/10/2014.

2006	1.645.652	463.410
2008	1.586.952	426.746
2010	1.529.550	411.485
2012	1.454.483	402.209

Fonte: Sinopses Estatísticas da Educação Básica – Inep

Pelos dados apresentados, é possível perceber uma melhora nas matrículas nacionais para o ensino médio com o passar dos anos. Em 1996, o número de matrículas nessa etapa escolar não chegava a seis milhões de brasileiros. A partir do ano 2000, a taxa de matrículas ultrapassou os oito milhões. Entretanto, a quantidade de alunos matriculados no ensino médio está longe de representar a metade dos discentes que iniciam a escola básica. Em relação ao Rio Grande do Sul, a matrícula de crianças no ensino fundamental vem decaindo, devido à taxa de fecundidade do estado ser pequena (em 2012 era de 1,6 filhos por mulher¹¹¹). Desde 1998, o número de alunos se mantém entre os quatrocentos mil matriculados no ensino médio. Com a baixa reposição populacional, mais os problemas de evasão, a tendência para essa etapa escolar é que a quantidade de alunos diminua cada vez mais.

As tabelas abaixo apresentam as matrículas nacionais e estaduais por série do ensino médio. A partir dessas informações é possível perceber a evasão dessa etapa educacional e cogitar, ao mesmo tempo, que a repetência está presente nessas matrículas apresentadas. A primeira série do ensino médio é a que contém a maior parte dos alunos tanto em nível nacional como estadual.

Tabela 3 - Matrícula por série do Ensino Médio no Brasil

Ano	Total	1ª Série	2ª Série	3ª Série	4ª Série	Não Seriado
1996	5.739.077	2.527.580	1.727.171	1.274.933	121.014	88.379
1998	6.968.531	2.900.429	2.164.831	1.663.073	128.242	111.956
2000	8.192.948	3.305.837	2.532.744	2.079.629	104.926	169.812
2002	8.710.584	3.481.556	2.585.801	2.239.544	43.601	360.082
2004	9.169.357	3.782.921	2.885.874	2.358.908	76.740	64.914
2006	8.906.820	3.651.903	2.772.967	2.385.919	55.914	40.117
2008	8.366.100	3.409.015	2.615.903	2.244.197	53.860	43.125
2010	8.357.675	3.471.986	2.578.949	2.197.657	58.389	50.694
2012	8.376.852	3.410.809	2.611.031	2.225.621	66.474	62.917

Fonte: Sinopses Estatísticas da Educação Básica – Inep

¹¹¹ Informações retiradas do site do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística): ftp://ftp.ibge.gov.br/Indicadores_Sociais/Sintese_de_Indicadores_Sociais_2013/pdf/asp_demograficos_pdf.pdf. Acesso em: 06/10/2014.

Tabela 4 - Matrícula por série do Ensino Médio no Rio Grande do Sul

Ano	Total	1ª Série	2ª Série	3ª Série	4ª Série	Não Seriado
1996	357.604	153.086	92.462	65.014	12.950	34.092
1998	430.782	177.481	118.974	85.398	5.419	43.510
2000	465.882	193.547	128.984	98.219	14.957	30.175
2002	483.407	201.764	139.433	108.930	5.860	27.420
2004	488.706	207.445	140.573	108.428	5.469	26.791
2006	463.410	202.024	132.599	102.254	4.204	22.329
2008	429.349	186.459	123.596	98.898	4.496	15.900
2010	411.485	182.072	118.234	91.738	4.253	15.188
2012	402.209	181.355	116.941	90.011	3.190	10.712

Fonte: Sinopses Estatísticas da Educação Básica – Inep

O ensino médio deve ser cursado pelo estudante que está entre os quinze e dezessete anos. As tabelas abaixo destacam as idades dos alunos que estão frequentando o ensino médio. A distorção idade-série é um problema que pode se originar já nos anos finais do ensino fundamental, não necessariamente no ensino médio. No nível nacional, em alguns anos os alunos com mais de dezessete anos superaram os discentes com a idade correta. Mesmo quando não superaram, a quantidade de alunos na idade correta e a quantidade com mais idade que o previsto para a etapa educacional são muito parecidas.

Tabela 5 - Matrícula no Ensino Médio por faixa etária no Brasil

Ano	Total	Menos de 15 anos	15 a 17 anos	Mais de 17 anos
1996	5.739.077	99.416	2.525.326	3.114.335
1998	6.968.531	96.474	3.120.185	3.751.872
2000	8.192.948	65.710	3.565.240	4.561.998
2002	8.710.584	71.043	4.161.691	4.477.850
2004	9.169.357	64.710	4.660.419	4.444.228
2006	8.906.820	89.872	4.723.399	4.093.549
2008	8.272.159	93.470	5.222.019	2.956.670

Fonte: Sinopses Estatísticas da Educação Básica – Inep

Tabela 6 - Matrícula no Ensino Médio por faixa etária no RS

Ano	Total	Menos de 15 anos	15 a 17 anos	Mais de 17 anos
1996	357.604	34.123	203.357	120.124
1998	430.782	35.403	248.421	146.958
2000	465.882	14.826	261.318	189.738
2002	483.407	15.672	280.244	187.491
2004	488.706	12.212	291.377	185.117

2006	463.410	11.457	293.013	158.940
2008	426.746	7.884	278.729	140.133

Fonte: Sinopses Estatísticas da Educação Básica – Inep

O Anuário Brasileiro da Educação Básica (CRUZ & MONTEIRO, 2014) apresenta dados referentes a 2012 sobre a população que estaria em idade de cursar o ensino médio. Dessa parcela populacional, cerca de um milhão e meio de jovens estavam fora da escola e não haviam concluído o ensino médio. Isso representa 15% da população desta faixa etária. Não há especificação sobre a conclusão do ensino fundamental, podendo ocorrer que dentro dessa quantia de pessoas haja algumas que concluíram o fundamental e pararam de estudar ou que nem terminaram ainda esta etapa.

Tabela 7 – Jovens de 15 a 17 anos por etapa de ensino em que estão matriculados ou que estão fora da escola (2012)

	População	%
Ensino Fundamental	2.463.422	23,6
Ensino Médio	5.666.706	54,4
Alfabetização de Jovens e Adultos	11.677	0,1
Educação de Jovens e Adultos – Fundamental	147.676	1,4
Educação de Jovens e Adultos – Médio	20.356	0,2
Ensino Superior	149.187	1,4
Pré-vestibular	19.215	0,2
Não estudam e não concluíram o Ensino Médio	1.578.562	15,2
Não estudam, mas concluíram o Ensino Médio	361.169	3,5
TOTAL	10.417.970	100

Fonte: Anuário Brasileiro da Educação Básica 2014

À vista disso, há diversas discussões sobre alternativas ou caminhos a serem seguidos para que o ensino médio seja reformulado e consiga responder de forma positiva a esses aspectos apresentados. Uma proposta em execução atualmente é o “Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio”, um programa de formação continuada dos professores que atuam em escolas públicas de ensino médio, e que foi regulamentado em 2013

envolvendo tanto o Ministério da Educação quanto as secretarias estaduais e distritais de educação. A proposta é a constituição de grupos de estudos dos professores da instituição escolar com a presença de um orientador. Este orientador é funcionário da escola, podendo ser professor ou estar nos setores administrativos, e recebe treinamento para trabalhar com os docentes a partir de materiais produzidos nacionalmente por instituições de ensino superior nacionais. Tanto os orientadores como os professores participantes podem receber um auxílio através de uma bolsa para participarem dos estudos.

Portanto, estudar sobre a trajetória do ensino médio ao longo da história brasileira é importante para analisar que problemas atuais como evasão, repetência e distorção idade-série não são atuais, mas resultados de escolhas educacionais de diferentes governos que possuíam ideias distintas do que seria a educação e para quem ela estaria destinada. O objetivo não é constatar que decisões antigas proporcionaram as condições atuais e que não há alternativas a escolher. Pelo contrário, construir essa trajetória pela pesquisa é pensar o tipo de escola e educação tiveram e tem os discentes, em qual modelo educacional estão inseridos dentro do tempo escolar deles. A partir disso, e percebendo as dificuldades e problemas encontrados com o passar dos anos, tornar-se necessário reavaliar as finalidades do ensino médio e propor um projeto de ensino que seja favorável ao maior número possível de brasileiros dentro da faixa etária escolar, repensando a dualidade histórica existente entre ensino técnico e erudito e melhorando as condições das escolas secundárias, com formação de professores e materiais de ensino à disposição.

5. Referências

AKKARI, Abdeljalil. *Internacionalização das políticas educacionais*. Petrópolis: Vozes, 2011.

ARRIADA, Eduardo. *A Educação Secundária na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul: a desoficialização do ensino público*. 2007. 372f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

CRUZ, Priscila & MONTEIRO, Luciano (org.). *Anuário Brasileiro da Educação Básica*. São Paulo: Editora Moderna, 2014. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br//>

[arquivos/biblioteca/anuario_brasileiro_da_educacao_basica_2014.pdf](#)>Acesso:20/06/2014

CURY, Carlos. O ensino médio no Brasil: histórico e perspectivas. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 27, p. 73-84, jul/1998. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/n27/n27a08.pdf>>. Acesso em: 30/04/2014

GERMANO, José Willington. *Estado militar e educação no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2000.

GOMES, Angela de Castro. A escola republicana: entre luzes e sombras. IN: GOMES, Angela C.; PANDOLFI, Dulce Chaves; ALBERTI, Verena (org.). *A República no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira/CPDOC, 2002.

KUENZER, Acacia Zeneida. O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. *Educação & Sociedade*, ano XXI, n. 70, p. 15-39, abr. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n70/a03v2170.pdf>>. Acesso em: 03/05/2014

RAMOS, Marise Nogueira. *O ensino médio ao longo do século XX: um projeto inacabado*. IN: STEPHANOU, Maria & BASTOS, Maria Helena C. *Histórias e Memórias da Educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2005, volume III.

SAVIANI, Demerval. O legado educacional do regime militar. *Caderno Cedes*, Campinas, vol. 28, n. 76, set/dez 2008, p. 291-312. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n76/a02v2876.pdf>> Acesso em: 01/05/2014

SCHWARTZMAN, Simon. Os desafios da educação no Brasil. In: BRÖCK, C; SCHWARTZMAN, Simon. *Os desafios da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

VECHIA, Ariclê & CAVAZOTTI, Maria A. Introdução. IN: _____ (org.). *A Escola Secundária: modelos e planos*. São Paulo: Annablume, 2003. Disponível em: <http://books.google.com.br/books?id=frLpLI7_tmIC&printsec=frontcover&hl=pt-BR#v=onepage&q&f=false>. Acesso: 18/06/2014

Legislações:

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CEB nº 03, de 26 de junho de 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf>. Acesso em: 06/05/2014

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso: 28/04/2014

BRASIL. Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 19 out. 1982. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-1982-7044-18-outubro-1982-357120-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 10/05/14

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>. Acesso em: 01/05/2014

BRASIL. Constituição (1967). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 24 de janeiro de 1967. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 jan. 1967. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao67.htm> Acesso em: 12/07/2014

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm> Acesso em: 04/05/2014

BRASIL, Decreto-lei nº 4.244, de 09 de abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, RJ, 10 abr 1942. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 04/05/2014

BRASIL. Decreto nº 20.158, de 30 de junho de 1931. Organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências. Diário Oficial. Rio de Janeiro, RJ, 09 jul. 1931, página 11.120. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-20158-30-junho-1931-536778-publicacaooriginal-34450-pe.html>>. Acesso em: 02/05/14

BRASIL. Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Diário Oficial. Rio de Janeiro, RJ, 01 mai. 1931, página 6945. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>>. Acesso em: 02/05/2014

BRASIL. Constituição (1891). Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil: promulgada em 24 de fevereiro de 1891. [?], Rio de Janeiro, República dos Estados Unidos do Brasil, 24 fev. 1891. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao91.htm>. Acesso em: 17/06/2014

BRASIL. Decreto nº 981, de 08 de novembro de 1890. Aprova o Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal. [?], Rio de Janeiro, Governo Provisorio da República dos Estados Unidos do Brasil, 08 nov. 1890. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/4_1a_Republica/decreto%20981-1890%20reforma%20benjamin%20constant.htm>. Acesso em: 19/06/2014.

“PROFESSORES RIO-GRANDENSES NO URUGUAY”: O QUE NOS DIZEM OS JORNAIS *A FEDERAÇÃO* E O *CORREIO DO POVO*?

Caroline Braga Michel
Doutoranda do PPGE, Faculdade de Educação/UFPel
caroli_brga@yahoo.com.br

Eduardo Arriada
Doutor em Educação, Professor da Faculdade de Educação/UFPel
earriada@hotmail.com

Resumo

O objetivo deste artigo é analisar como a missão pedagógica encaminhada ao Uruguai nos anos iniciais da República pelo governador do Estado do Rio Grande do Sul, Borges de Medeiros, foi abordada na imprensa sul-rio-grandense. Tratava-se de uma missão que tinha como intuito estudar a organização, os métodos, e outros aspectos relativos ao sistema de ensino uruguaio no intuito de identificar ‘possibilidades modernas’ que contribuíssem para a superação das contingências enfrentadas pelo Estado no setor educacional. Assim, objetivando identificar o que os jornais da época divulgaram sobre essa missão utilizamos, para esta análise, as edições referentes aos anos de 1913 e 1914 de dois periódicos: *A Federação* e o *Correio do Povo*.

Palavras-chave: A Federação; Correio do Povo; Missão Pedagógica.

Introdução

No final do século XIX, assim como nas primeiras décadas do século XX, havia a prática por parte das autoridades brasileiras de enviar “missões” educacionais para fora do país com a finalidade primordial de identificar os métodos de ensino utilizados pelas nações desenvolvidas. Contudo, cabe salientar que nesse período essa prática já estava, de certa forma, consolidada como uma estratégia importante para os países obterem mudanças e maior qualidade em seus setores educacionais.

Nesse sentido, ressaltamos que “missões” e viagens vinham sendo realizadas desde o Império. Como exemplo, destacamos as de caráter particular efetivadas por Abílio César Borges (1824-1891) - médico, professor, diretor de escola e membro do Conselho de Instrução Pública da Corte. O Barão de Macaúbas, como era conhecido, realizou três viagens pedagógicas à Europa, 1866, 1870 e 1879, buscando, no velho continente, práticas e

modelos escolares que pudessem contribuir com a qualidade de seu estabelecimento de ensino. (CHAMON; FILHO, 2007).

Patrocinadas pelo erário público, ressaltamos duas “missões”: as realizadas pelo Inspetor-geral de Instrução Pública Antônio Herculano de Souza Bandeira Filho e a de Antônio Almeida de Oliveira. O primeiro dedicou-se a observar, na Europa, as instituições de educação infantil. A partir de suas visitas à França, Suíça, Áustria e Alemanha publicou, em 1883, um circunstanciado relatório de viagem. E o segundo, educador e político de tendência liberal, viajou para os Estados Unidos no início dos anos de 1870, onde conheceu diversas escolas de Boston, Massachusetts e Brooklin. Dessa viagem “brotou” o livro “O Ensino Público no Brasil” (CHAMON; FILHO, 2007).

Como evidenciado através desses três exemplos, as “missões” e viagens foram sendo realizadas em diferentes períodos bem como se cristalizando como práticas de investimento em prol de mudanças e avanços educacionais, pois, a medida que os sujeitos retornavam para seus países eles poderiam, através de suas observações, analisar, comparar e propor outras possibilidades de organização. Por essa razão, quanto mais informações e detalhes os viajantes ou comissionados apresentassem em suas escritas, mais ampliado seria o conhecimento que seu povo teria sobre as outras nações. Logo, os registros escritos sobre essas viagens, fossem eles livros, relatórios oficiais, cartas, entre outros, eram uma forma de divulgar suas impressões e os saberes adquiridos com os modelos internacionais.

Sobre essas produções, é importante destacar que algumas foram publicadas apenas após um longo período de elaboração enquanto outras foram redigidas em um curto espaço de tempo sendo, por vezes, divulgadas em revistas. De modo similar, e muitas vezes complementar, os periódicos jornalísticos, para além de informarem a data de partida e o regresso dos viajantes, também transcreviam alguns trechos dos textos produzidos pelos mesmos. Em alguns casos esses registros eram publicados em uma única reportagem e em outros, em sucessivas edições.

Considerando, portanto, que tanto informações a respeito das viagens como também observações e impressões foram publicadas em diferentes impressos foi que voltamos nossa atenção especificamente para os periódicos jornalísticos.

Assim, compreendendo que na época em que o governo gaúcho encaminhou uma missão pedagógica ao Uruguai, anos iniciais da República, os jornais rio-grandenses buscavam noticiar e informar sobre diversos acontecimentos bem como eram, em sua

maioria, vinculados a partidos políticos foi que objetivamos identificar o que foi divulgado pelos mesmos sobre a iniciativa do governo de Antônio Augusto Borges de Medeiros de enviar ao Uruguai, em 1913 e 1914, uma missão pedagógica.

Compreendendo a potencialidade dos impressos jornalísticos como “arquivos do cotidiano” (ZICMAM, 1985) o uso do jornal como fonte, especialmente, as edições de *A Federação* e o *Correio do Povo* se mostraram como uma possibilidade não só de ampliar as informações sobre a missão, mas também de analisar como essa prática foi noticiada pelos dois jornais com papéis e posicionamentos diferenciados. Assim, investigar a missão pedagógica através da imprensa sul-rio-grandense configura-se como uma contribuição importante para a história da educação do Rio Grande do Sul tendo em vista que até o momento nenhuma pesquisa foi realizada sobre o assunto¹¹².

Sendo assim, a escolha por contemplar nesta análise o jornal *A Federação* deve-se ao fato desse impresso ter se constituído como um importante veículo de propagação dos ideais defendidos pelos republicanos já que o mesmo era órgão do Partido Republicano Rio-Grandense (PRR)¹¹³. Por sua vez, a opção pelo *Correio do Povo* deve-se ao fato de além dele configurar-se como um periódico independente - não estando vinculado diretamente à um partido político e/ou ao governo -, nesse momento histórico, ele era o jornal de maior circulação no Estado¹¹⁴. Logo, pesquisar esses dois jornais se mostrou como uma possibilidade de analisar contrapontos sobre a estratégia adotada pelo governo.

Entrecruzado a essa fonte utilizou-se como suporte para a contextualização do Rio Grande do Sul, principalmente, os trabalhos de Tambara (1995), Giolo (1997) e Corsetti (1998) e, para o cenário uruguaio, os de Bralich (1987), Barran (1998), Caetano (2000) e Greissing (2000).

Diante do exposto, organizamos este artigo em três momentos. No primeiro, contextualizamos os cenários do Rio Grande do Sul e do Uruguai, no segundo discorremos sobre a organização da missão pelo governo gaúcho. E no terceiro, analisamos as reportagens divulgadas pelos dois jornais.

¹¹² Diferentes trabalhos como os de Tambara (1995), Giolo (1997), Corsetti (1998), Peres (2000), Trindade (2001) tangenciam sobre a temática da missão pedagógica encaminhada ao Uruguai, contudo, nenhum deles aborda a missão a partir do foco da imprensa.

¹¹³ As edições pesquisadas deste jornal foram consultadas no site da Biblioteca Nacional em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=388653>

¹¹⁴ As edições pesquisadas deste jornal referentes ao ano de 1913 foram consultadas no Núcleo de Pesquisa em História da UFRGS e as do ano de 1914 no Arquivo Histórico de Santa Maria.

O contexto do Rio Grande do Sul e o contexto uruguaio

Nas administrações republicanas durante o período da República Velha (1890-1930), o Governo do Estado contou sempre com a participação efetiva do Partido Republicano Rio-Grandense (PRR), ocupando o presidente do Estado, a chefia do partido. Sendo que no período pesquisado neste trabalho esteve como presidente do Estado, Antônio Augusto Borges de Medeiros.

As principais características do partido republicano eram: a defesa do federalismo, a ideologia positivista, inspirada em Augusto Comte, e a condenação do sistema escravocrata. Pautadas nessas premissas, as ações desenvolvidas por este partido acarretaram mudanças significativas no Estado do RGS no que tange a economia, a política e a cultura (TAMBARA, 1995; GIOLO, 1997; CORSETTI, 1998) uma vez que o Projeto Republicano tinha como objetivo eliminar todo e qualquer resquício do passado que fosse referente a estagnação, a escravidão e a ignorância. Nesse sentido, o PRR rejeitava a velha ordem apresentando uma proposta que reorganizava a sociedade a partir da liberdade e da igualdade.

Nesse contexto, a educação por sua vez, recebeu atenção especial e foi compreendida como um instrumento fundamental de propaganda do ideário positivista do governo gaúcho passando, então, a ser vinculada à formação social. Pois, era através da educação que os sujeitos poderiam sair da “ignorância” e serem educados de forma a ter aptidão para governar-se e adquirir o gosto pelo exercício da liberdade e a consciência nacional.

Embora nos anos iniciais da República, os dirigentes identificassem alguns avanços no setor educacional, o Estado tinha conhecimento que havia em relação ao desenvolvimento da rede de ensino público falhas, as quais dentre outros motivos, eram decorrentes do processo de formação de professores (TAMBARA, 1995, p.284). O autor salienta ainda que além da frágil formação que recebiam e do número ínfimo de professores para atender as escolas que vinham sendo criadas, outro aspecto atrelado ao não progresso e a pouca qualificação do ensino público, nesse período, era a diversidade de métodos utilizada no ensino gaúcho.

Ainda que o governo tivesse, em 1897, estabelecido através de um Regulamento¹¹⁵ que o método a ser utilizado nas escolas públicas deveria ser o intuitivo, e reafirmado tal

¹¹⁵ Decreto nº 89 de 1897, que reorganiza a instrução primária do Estado.

decisão no Regulamento de 1906¹¹⁶, Corsetti (1998) enfatiza que, mesmo assim, ainda havia certa dicotomia entre a orientação oficial do governo e a realidade da formação dos professores. Para o PRR, essa situação representava uma ameaça para o desenvolvimento de seu Projeto Político, pois, a partir dos ideários desse partido, acreditava-se que a unidade do ensino poderia trazer progresso ao Estado já que essa era entendida na época como uma característica dos povos mais adiantados.

Assim, a fim de superar essas e outras contingências relativas à instrução pública, diferentes medidas foram sendo adotadas pelo governo gaúcho. Dentre elas, a decisão, em 1913, de organizar uma missão pedagógica para ser encaminhada ao Uruguai.

A escolha do país vizinho como destino para o estudo teve como principal justificativa o fato de o Uruguai apresentar uma notável distinção entre os países latino-americanos. Sendo considerada uma República adiantada que vinha, nas primeiras décadas do século XX, obtendo cada vez mais um papel de destaque.

Impulsionado pelo governo de Batlle y Ordóñez, - expresso através de uma atitude paternalista, da atuação enquanto mediador nos intensos conflitos sociais que se produziram nesse início do século (enfrentamentos de trabalhadores e classe patronal), e também na atuação como impulsionador de um desenvolvimento industrial voltado à substituição das importações -, o contexto uruguaio mostrou significativos avanços.

No plano social, por exemplo, houve um crescimento vegetativo da população, assim como uma acelerada taxa de urbanização da mesma. No último quarto do século XIX a população duplicou, passando de 500.000 mil habitantes para 1.000.000, e no primeiro quarto do século XX, atingiu a cifra de 1.500.000. Já no plano cultural e educacional, pode-se destacar a expansão do sistema público de educação, que chegou a atender quase a totalidade da população. Nesse sentido, cabe salientar no que faz referência ao ensino primário, o crescimento da população escolar que passou de 45.617 matriculados em 1897, para 74.717 em 1910, atingindo 157.300 no ano de 1930. O número de escolas para atender essa população escolar cresceu também de 545 em 1897 para 1.100 escolas no ano de 1930. Quanto ao número de professores, constatou-se 2.300 em 1910, e 3.600 em 1930 (BRALICH, 1987, p. 80).

Sobre os discursos que foram organizando e constituindo um projeto educacional nesta época para a sociedade uruguaia, é importante destacar as contribuições e o legado

¹¹⁶ Decreto nº 874 de 1906, que reorganiza o serviço de Instrução Pública no Estado.

de José Pedro Varela. O mesmo defendia a escola pública gratuita, obrigatória e laica já que a educação era um serviço de utilidade pública e era condição para a participação cívica e um bem irrefutável ao progresso. Como pode ser percebido por meio de suas palavras:

A liberdade do indivíduo, especialmente do indivíduo na sociedade, não é ilimitada [...] A liberdade individual tem a liberdade das outras pessoas como o seu limite irredutível. [...] Se o estado estabelece certas condições para o exercício da cidadania, que só pode ser alcançada pela educação, os pais que privarem seus filhos desta educação serão culpados de uma violação a que as autoridades deverão coibir [...] e, deste modo, assegurando a proteção da sociedade, cujos alicerces estão sendo minados [...] (DEMARCHI; RODRIGUEZ, 2010, p. 23).

Varela argumentava ainda, através de seus ideais e projetos, que a educação deveria ter um sistema nacional, aonde seria levado em consideração, especialmente, o observar a fim de planejar e o planejar, na intenção de prever. Enfatizava também, que o sistema nacional deveria ter a articulação da ação do estado com a participação ativa do povo.

Contextualizados, ainda que brevemente, o cenário rio-grandense e o uruguaio, passamos, então, a discorrer a decisão e organização da “missão” encaminhada ao Uruguai.

A missão pedagógica encaminhada ao Uruguai

A missão organizada pelo presidente do Estado do Rio Grande do Sul e encaminhada a Montevideu com o objetivo de “conhecer de perto os sistemas e processos educativos postos em prática nas aulas públicas desta pequena, mas adiantada e florescente República” (RELATÓRIO, 1914) foi desenvolvida em dois momentos: o primeiro no ano de 1913 e, o segundo, no ano de 1914.

No ano de 1913, o grupo encaminhado a Montevideu foi liderado pelo Diretor da Escola Complementar Alfredo Clemente Pinto, e composto por Afonso Guerreiro Lima, Ondina Godoy Gomes, Georgina Godoy Moritz, Marieta de Freitas Chaves e Florinda Tubiano, sendo os três primeiros professores da Escola Complementar e as duas últimas auxiliares de ensino da mesma escola. E tinha como objetivo específico “estudar os métodos de ensino ali adotados nas aulas públicas e tudo quanto diga respeito a esse importantíssimo ramo de serviço.” (A FEDERAÇÃO, 01/09/1913, p.5).

O embarque desse grupo, em 15/09/1913, foi noticiado tanto pela *A Federação* como pelo *O Correio do Povo* e, segundo as informações de ambos, estiveram presentes para a despedida, autoridades como o Dr. Protásio Antônio Alves e diversos professores e alunos

da capital rio-grandense, mostrando assim, ter sido este um momento importante para o setor educacional na época.

Permanecendo três meses no país vizinho, os comissionados tiveram a oportunidade de observar duas escolas de 1º grau e de 2º grau, uma escola de 3º grau, uma escola de Aplicação, o Jardim de Infância, o Asilo Maternal, a Escola ao Ar Livre, o Instituto de Surdos-Mudos e o Museu e Biblioteca Pedagógica. As impressões dessa primeira viagem foram registradas em um Relatório que foi entregue ao Diretor Geral Firmino Paim Filho e ao Secretário dos Negócios do Interior e Exterior, Protásio Antônio Alves. Nesse documento foram descritas inúmeras facetas do funcionamento do sistema educacional uruguaio.

No ano seguinte, em 1914, a partir de um acordo estabelecido entre os governos do Uruguai e do Rio Grande do Sul ainda no ano de 1913 ocorreu, então, o segundo momento da missão. Três alunas mestras e três professoras adjuntas foram, respectivamente, aperfeiçoar seus estudos no “Instituto Nacional de Senhoritas” e praticar os métodos de ensino utilizados nessa escola e na de Aplicação da Capital uruguaia¹¹⁷. Assim, permaneceram em Montevideú durante o ano de 1914, Carolina Cunha, Olga Acauan, Marina Cunha, Idalina Mariante Pinto, Maria José de Souza e Branca Diva Pereira. As três primeiras receberam apoio financeiro tanto do governo gaúcho como um subsídio mensal de 90 pesos do governo uruguaio¹¹⁸ e as outras três receberam apenas auxílio financeiro do governo rio-grandense.

Pelas pesquisas realizadas até o presente momento não foi possível identificar um Relatório que tenha sido encaminhado por este grupo aos dirigentes do Estado. Contudo, é possível constatar, a partir de outros trabalhos realizados, que um dos frutos mais “evidentes” da experiência desse momento da missão foi a adaptação e publicação no Rio Grande do Sul de uma cartilha utilizada no Uruguai, a qual foi publicada pelo professor José Henriques Figueira: “Quieres leer? Método Analítico-Sintético para la enseñanza de la lectura y de la ortografía”.

Enfatizamos que dessa adaptação foram produzidos dois livros no Rio Grande do Sul. O primeiro foi uma adaptação de autoria das professoras Olga Acauan e Branca Diva Pereira de Souza intitulado “Queres Ler”. E a segunda, foi a cartilha “Quero Ler: primeiro livro de

¹¹⁷ A Escola Nacional de Senhoritas era responsável pela formação de professoras e a Escola de Aplicação correspondia às escolas anexas a essas instituições, onde os alunos praticavam as lições.

¹¹⁸ Reportagem publicada no jornal A Federação em sua edição nº 00083, de 09/04/1914, p. 4.

leitura. Ensino global da leitura e escrita pelo método visual-ideológico”, organizado apenas por Branca Diva Pereira de Souza¹¹⁹. Destacamos que ambos os livros foram publicados pela casa editorial Selbach de Porto Alegre.

Exposto a organização da missão passamos a tratar da divulgação da mesma através da imprensa sul-rio-grandense.

O que nos dizem os jornais *A Federação* e o *Correio do Povo*?

Como mencionado na Introdução deste artigo, para analisarmos como a missão pedagógica encaminhada ao Uruguai foi abordada na imprensa sul-rio-grandense pesquisamos as edições de 1913 e 1914 de dois jornais: *A Federação* e o *Correio do Povo*.

A Federação foi criado em Porto Alegre em 1884 como um veículo de propagação das ideias defendidas pelo Partido Republicano Rio-grandense (PRR) e começou a circular no dia 1º de Janeiro do referido ano, como órgão do PRR. No período da pesquisa realizada neste trabalho, a redação e administração do jornal estavam localizadas na Rua das Andradas, nº 94 e tinha como Diretor de Redação Ildefonso Pinto e como Gerente, H. de Barros Figueiredo Junior. A circulação do periódico ocorria de segunda a sábado e, geralmente, continha de 6 a 8 páginas divididas entre seis e/ou sete colunas, custando cada número avulso 100 réis. Em algumas situações como, por exemplo, datas comemorativas, campanhas eleitorais ou transcrição de leis e decretos, foi possível identificar edições com 12 a 20 páginas.

Quanto ao *Correio do Povo*, ele foi criado em 1895, em Porto Alegre, por Francisco Antonio Vieira Caldas Júnior¹²⁰ e, segundo constava em suas próprias edições, se caracterizava por ser um jornal informativo. Como gerente da empresa nos anos investigados estava João Obino. Sua periodicidade também tinha como exceção o domingo e o número médio de páginas era seis, custando o jornal avulso na capital 100 réis e fora da capital, 200 réis.

A partir das análises das edições dos anos de 1913 e de 1914 de ambos os jornais identificamos um total de 43 reportagens que abordavam algum aspecto sobre a missão, fossem eles no sentido de anunciar, informar, ou ainda, de argumentar sobre a deliberação

¹¹⁹ Trabalhos que contemplam esse assunto foram apresentados por Peres (1999), Trindade (2001), Michel, Peres, Nogueira (2013).

¹²⁰ Sobre a história do jornal ver: DILLENBURG, Sérgio Roberto. *Correio do Povo: história e memórias*. Passo Fundo: Editora da Universidade de Passo Fundo, 1997. FRANCO, Sérgio da Costa. A evolução da imprensa gaúcha e o *Correio do Povo*. *Revista do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Sul*, Porto Alegre, n. 131, p. 33-40, 1995.

do governo gaúcho. No quadro a seguir, apresentamos a distribuição das mesmas por periódicos.

Quadro nº 1

Número de reportagens sobre a missão pedagógica

Periódicos	Ano de 1913	Ano de 1914	Total de reportagens
A Federação	28	5	33
Correio do Povo	6	4	10

Fonte: Quadro organizado pelos autores a partir dos jornais *A Federação* e o *Correio do Povo* de 1913 e 1914.

A distribuição das reportagens apresentada no quadro acima nos possibilita, de antemão, identificar que o jornal *A Federação* publicou um número maior de reportagens sobre a missão do que o *Correio do Povo*. Nesse sentido, lembramos as palavras de Luca (2005) ao destacar a importância de ao trabalharmos com jornais considerarmos suas ligações políticas, econômicas bem como as formas com que cada objeto é tratado e o grupo responsável por sua publicação. Desse modo, enfatizamos como já destacado o papel que o periódico tinha enquanto órgão do PRR e, logo, a ação do seu próprio governo não poderia passar despercebida.

É possível observar ainda a partir dos dados do quadro que, de forma geral, quantitativamente, a missão teve uma divulgação mais ampla no ano de 1913, inclusive, houve uma diferença significativa entre o número de reportagens noticiadas entre a *A Federação* e o *Correio do Povo*. Fato esse que não ocorreu no ano de 1914 uma vez que a diferença entre o número de reportagens publicadas pelos jornais é ínfimo. Contudo, sobre esse aspecto, é importante ressaltar que fazendo a leitura das notícias referentes ao ano de 1914 identificamos que do total das cinco reportagens publicadas em *A Federação* apenas duas eram referentes a viagem das alunas que estavam em Montevideú, sendo as outras três publicações com trechos da Relatório organizado pelo grupo que esteve em Montevideú em 1913. Essa observação incide na constatação de que embora, quantitativamente, a diferença entre os dois jornais seja reduzida, no ano de 1914, o *Correio do Povo*, foi o periódico que mais noticiou o segundo momento da missão.

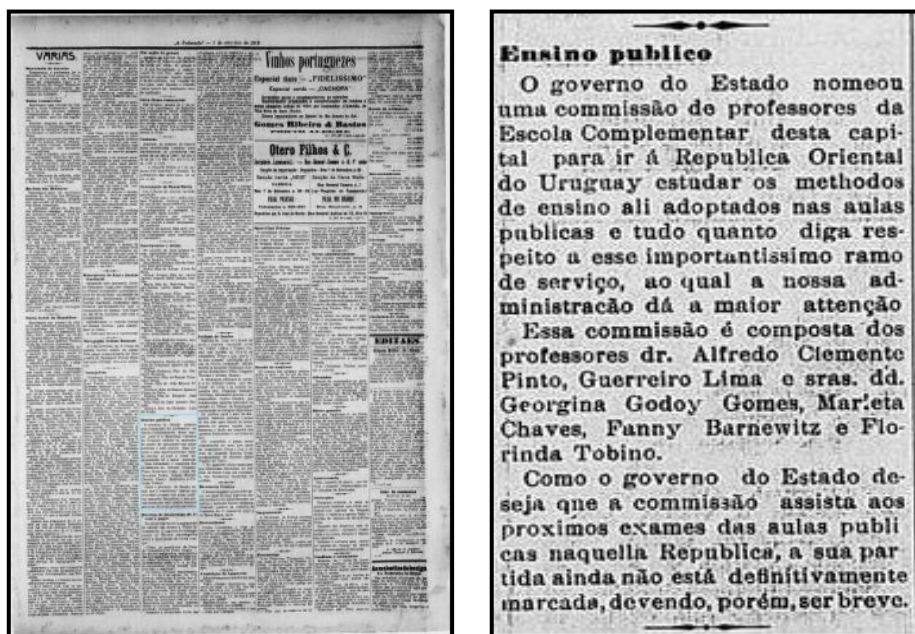
Categorizar as 43 reportagens nos permitiu aprofundar as análises e identificar como a missão foi abordada nos dois impressos. Assim, considerando os conteúdos das notícias apresentadas em cada jornal subdividimos o total das 43 reportagens em três categorias. São elas: (i) **reportagens de carácter informativo**: as quais versavam, por exemplo, sobre a decisão do governo em organizar a missão; o dia de embarque dos grupos; o atraso no regresso do grupo de 1913, devido a doença do Sr. Clemente Pinto, etc; (ii) **reportagens com as impressões da viagem**: apresentavam as impressões dos comissionados, fossem elas críticas, elogios, comparações, ou ainda, as atividades que estavam sendo realizadas no Uruguai. E, por fim, as (iii) **reportagens argumentativas**: as caracterizamos dessa forma pelo fato de contemplarem argumentos que respaldavam a necessidade da missão e justificavam a escolha do Uruguai como destino.

A partir dessa categorização, evidenciamos que do total das 33 reportagens publicadas em *A Federação*, 12 eram de carácter informativo, 5 trataram sobre as impressões obtidas na viagem e 16 das reportagem foram publicadas com o intuito de justificar e/ou respaldar a estratégia adotada pelo governo. No que diz respeito as 10 reportagens publicadas pelo *Correio do Povo*, foi possível identificar que 5 abordaram informações sobre a missão, 2 discorreram sobre as impressões dos grupos e 3 eram de carácter argumentativo.

Foi entre as reportagens informativas que encontramos a primeira notícia sobre a missão. Ela foi divulgada pelo jornal *A Federação* na edição de 01 de Setembro de 1913. Foi uma pequena reportagem, na seção Varias, anunciado que o governo gaúcho havia nomeado uma comissão de professores da Escola Complementar para estudar na Capital do Uruguai, Montevideu, os aspectos relativos ao serviço da instrução pública, lá ministrados. Na notícia constavam ainda os nomes dos professores incumbidos para tal tarefa assim como a informação de que a data de partida não estava confirmada, porém, seria em breve.

A seguir, reproduzimos essa reportagem. Na primeira imagem mostramos a página na qual a reportagem foi publicada. Optamos por reproduzir a página inteira, marcando em azul o contorno da notícia, para que o leitor pudesse ter uma compreensão da dimensão em que ela foi editada. Na segunda foto, reproduzimos o conteúdo da notícia.

Figura 1 e 2
Reportagem anunciando a decisão do governo.



Fonte: Fotos da edição nº 203 do jornal *A Federação*, de 1913.

A partir das fotos apresentadas é possível observar que a primeira notícia editada sobre a missão teve uma dimensão pequena e o título não tinha ligação direta com a decisão do governo. Sobre a seção do jornal em que essa reportagem foi publicada, salientamos que ela estava localizada nas últimas páginas do jornal e que tinha por característica apresentar informações dos mais variados ramos. Inferimos a partir dessas questões que não houve, inicialmente, uma preocupação demasiada por parte do governo em divulgar a estratégia que o mesmo estava adotando para qualificar o ensino público.

Contudo, observamos nas edições seguintes à essa “modesta” notícia, que *A Federação* publicou uma sucessão de reportagens buscando caracterizar o ensino público no Rio Grande do Sul, bem como, respaldar a opção do governo em encaminhar o grupo de professores à República do Uruguai. Evidenciamos que tal episódio ocorreu devido a uma contestação apresentada, na seção Pequenas Notas, do jornal *Correio do Povo*. No excerto exposto a seguir transcrevemos um trecho da mesma:

Dice el señor d’Utra: < la ida de una comisión de profesores al Uruguay a nos pareció reparable. — Encuanto al viaje de alumnos consederamos esto redondamente um error. — Em un pais extraño, em um médio que no es el suyo, com una lengua que absolutamente desconoce...? Qué podrán aprovechar esos alumnos?> [...] (A FEDERAÇÃO, 13/10/1913, p.2)¹²¹.

¹²¹ Trecho extraído da Carta encaminhada ao jornal pelo Sr. Carrió em resposta as colocações do Sr. D’Utra. Até o momento das pesquisas realizadas, não foi possível localizar essa reportagem no *Correio do Povo*.

Como pode ser observado, o articulista do *Correio do Povo*, o jornalista Francisco Leonardo Truda (Léo D'Utra), se mostrou contrário a tal decisão, advertindo em seu artigo que encaminhar uma comissão de professores ao Uruguai não era uma ação eficaz, e sim um erro que o governo estava cometendo. E foi em virtude desse posicionamento do jornalista do *Correio do Povo*, que foram publicadas em sequência, em *A Federação*, 13 reportagens argumentativas. Isto é, que apresentavam argumentos respaldando a ação do governo e a opção pela República Oriental do Uruguai como destino da missão.

Essa reincidência de publicações e argumentações querendo “restabelecer a verdade adulterada dos factos” (A FEDERAÇÃO, 09/09/1913, p.3) evidencia o anseio dos republicanos em, um segundo momento, de respaldar a decisão do governo. E mostra, ainda, o quanto os mesmos se utilizavam da palavra escrita como um instrumento pela consolidação do domínio republicano (CORSETTI, 2004) que neste caso, era legitimar a veracidade da ação governamental. Nesse sentido, reforçamos nossas colocações anteriores de o quanto essas reportagens contribuem para enfatizar que o número de reportagens publicados por cada periódico é representativo do papel que os periódicos assumiam à época.

Sobre os argumentos apresentados, cabe salientar, que na maior parte das reportagens publicadas foi reiterado que a missão contribuiria para o avanço da realidade educacional do Rio Grande do Sul, a qual vinha aos poucos sendo transformada. E para comprovar esse contexto de mudanças e refutar as colocações apresentadas no *Correio do Povo*, foram utilizados nas reportagens apresentadas: dados comparativos entre os estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais a fim de evidenciar que o Rio Grande do Sul não possuía uma instrução atrasada; dados dos Relatórios anuais da Secretaria de Estado dos Negócios do Interior e Exterior relativos à instrução pública e, ainda, referências do Uruguai mostrando o quanto aquele país vinha avançando em seu sistema educacional e, por isso, era digno de receber uma missão pedagógica.

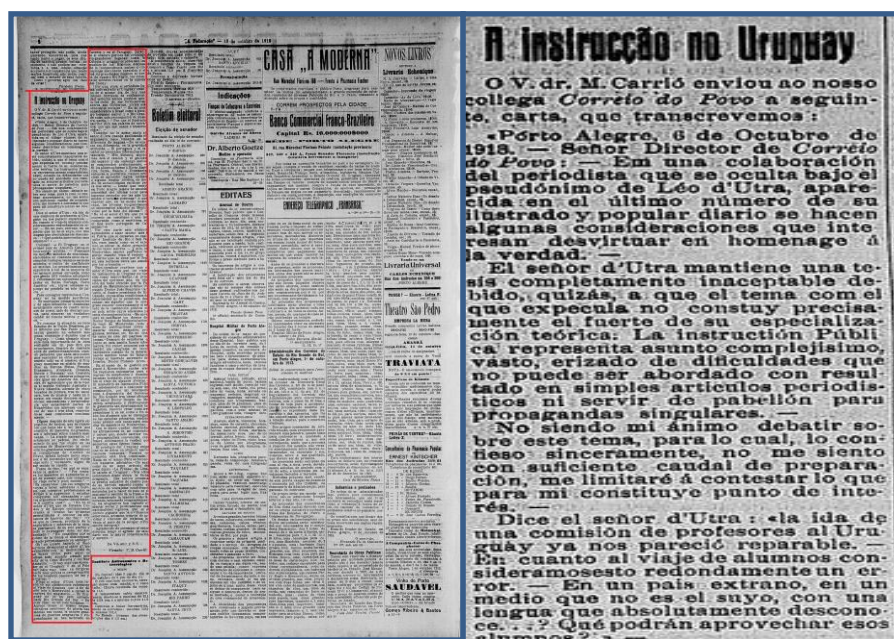
Evidenciamos que dentre as reportagens que apresentavam esses dados, também foram publicadas cartas que foram encaminhadas ao jornal *A Federação*. Essas foram redigidas por pessoas que atuavam no setor educacional como, por exemplo, a de Oswaldo Vergara, na época professor da Escola Complementar e a do Sr. Vicente Carrió, Consul do Uruguai no Rio Grande do Sul¹²².

¹²² Publicada primeiramente no *Correio do Povo* e, posteriormente, transcrita em *A Federação*.

Destacamos, nesse sentido, que o fato de algumas reportagens argumentativas apresentarem dados estatísticos e outras, ainda, serem assinadas por pessoas que possuíam certo *status*, que os qualificavam e os autorizavam a falar sobre o setor educacional rio-grandense, são indicativos da intenção do jornal *A Federação* em corroborar a ação do Estado.

Outro aspecto que chama a atenção no que diz referência a essas reportagens é o espaço que elas ocupavam no jornal, tanto as do *Correio do Povo*, contrárias, como também as de *A Federação*, defendendo a estratégia adotada pelo Estado. A seguir apresentamos uma foto da edição do jornal *A Federação*, em que foi transcrita a carta do Sr. Vicente Carrió defendendo a estratégia adotada pelo presidente Borges de Medeiros.

Figura 3 e 4
A instrução no Uruguai.



Fonte:
Reportagem publicada
no jornal *A Federação*
em sua edição nº 00238,
de 13/10/1913, p. 2.

Como é possível observar, diferentemente das notícias informativas, as notícias da categoria de caráter argumentativo eram notícias extensas, ocupando duas ou mais colunas. A maior parte estava localizada nas capas e/ou logo nas primeiras páginas de ambos os jornais. Possuíam títulos em negritos, com letras maiores e alusivos a discussão que estava em pauta, o que sem dúvida, chamava a atenção do leitor.

Essas questões incidem na compreensão de que determinadas reportagens recebiam, em detrimento de outras, mais destaque, mais ênfase. O que nos permite inferir que as reportagens argumentativas, publicadas em *A Federação*, prevaleceram talvez, pelo fato, de

nelas serem apresentadas elementos que reforçavam a importância dessa missão para o progresso do Estado.

Com as mesmas características e, talvez, com a mesma intenção de representatividade, foram identificadas as reportagens com as impressões dos comissionados. Assim, do mesmo modo, elas foram, em maior parte, identificadas nas capas ou logo nas primeiras páginas das edições. Os títulos em letras maiores eram referentes àquilo que o leitor iria encontrar no conteúdo da notícia. Eles eram repetitivos, estando em torno de: “Professores rio-grandenses no Uruguay”, “Missão Escolar”, “As primeiras impressões dos professores rio-grandenses no Uruguay”.

As primeiras notícias sobre os trabalhos que estavam sendo realizados pelos professores em Montevideu, no ano de 1913, foram divulgadas pelo jornal *O Correio do Povo* em 03 de outubro. Essa reportagem indicou que os comissionados foram recepcionados no porto da capital pelo Inspetor uruguaio Luiz Pecantel. No dia seguinte foram apresentados a Comissão Departamental da Instrução Pública e, posteriormente, ao Conselho da Instrução do Departamento. Indicou ainda, que logo nos primeiros dias o grupo se organizou em dois subgrupos para melhor desempenhar suas tarefas. O primeiro, então, era composto por Alfredo Clemente Pinto, Marieta e Florinda Tubino e o segundo por Georgina, Affonso Guerreiro Lima e Ondina.

A reportagem mostrou ainda que a comissão estava sendo esperada nas escolas pelas crianças com cartazes e frases de boas vindas como, por exemplo, “os brasileiros são nossos leais amigos”. Salientou ainda que várias crianças os aguardavam na frente da escola com bandeirinhas do Brasil e do Uruguai. Sobre as visitas, indicou que a primeira tinha sido realizada na escola de 1º grau nº 9 e que o grupo de professores rio-grandenses foi bem recebido tanto pelos alunos como pelos profissionais da instituição.

Posterior a essa notícia no *Correio do Povo*, só identificamos informações no jornal *A Federação*. O mesmo publicou sua primeira nota sobre as impressões da viagem no mês de novembro e em uma sequência de três notícias. As duas primeiras apresentaram uma síntese do Relatório encaminhado aos dirigentes do Estado pelo grupo que estava em Montevideu em 1913, e a última anunciou que o grupo de professores já havia enviado o segundo relatório, o qual foi divulgado no jornal apenas nas edições de 1915. Todavia, como não estamos trabalhando com os dados divulgados no referido ano, cabe apenas o destaque.

Através das reportagens publicadas tanto no *Correio do Povo* como em *A Federação*, sobre as impressões dos viajantes, foi possível apreender que o primeiro noticiou as primeiras atividades dos professores rio-grandenses no Uruguai enquanto o segundo, procurou transcrever literalmente alguns trechos do Relatório Oficial que havia sido entregue pelo grupo de professores que viajou em 1913. Talvez, objetivando apresentar os principais “resultados” desse primeiro momento da missão.

Assim, a partir da leitura dessas reportagens evidenciamos que os principais destaques feitos pelos professores foram: (i) a infraestrutura dos prédios uruguaios adequada às exigências da higiene e da Pedagogia; (ii) a presença de cartazes com preceitos de civilidade e moral em todas as instituições visitadas bem como uma disciplina e ordenamento de cunho cívico e patriótico; (iii) a superioridade do método João de Deus, utilizado no RGS, em relação ao utilizado nas classes de leitura uruguaias; (iv) a necessidade de ter pessoas preparadas pedagogicamente para assumir as aulas da Escola Complementar, assim como, a importância de destinar às escolas anexas a essa, o exclusivo preparo pedagógico dos futuros professores.

A publicação das impressões do grupo de professores rio-grandenses nesses periódicos nos possibilitou evidenciar que as mesmas foram sendo encaminhadas aos dirigentes do Estado enquanto o grupo estava em Montevidéu, isto é, não foram entregues apenas ao final da viagem. Inferimos, ainda, que as fontes que ambos os jornais possuíam eram diferentes haja vista a diferença entre as primeiras publicações das impressões, onde o *Correio do Povo* apresentou mais informações sobre a recepção dos professores e *A Federação* priorizou em enfatizar as “possíveis contribuições” da missão para o Estado.

Quanto as impressões do grupo que esteve em Montevidéu estudando e praticando na Escola Nacional de Senhoritas e na de Aplicação no ano de 1914, não identificamos nas edições aqui analisadas nenhuma referência.

Conclusão

Nesse trabalho tivemos como objetivo identificar o que foi divulgado pelos periódicos sul-rio-grandenses acerca da missão encaminhada ao Uruguai nos anos de 1913 e 1914, sob a administração de Borges de Medeiros. Tratava-se de uma missão que tinha como intuito estudar a organização educacional uruguaia a fim de qualificar a educação gaúcha.

Para tanto, pesquisamos as edições de 1913 e 1914 de dois jornais: *A Federação* e o *Correio do Povo*. A utilização desses periódicos como fontes para essa investigação se mostrou enquanto uma possibilidade de ampliar as informações sobre a missão pedagógica, mas também de analisar como a mesma foi noticiada por dois jornais com papéis e posicionamentos diferenciados.

Quanto aos resultados da pesquisa, foi possível identificar que ambos os jornais divulgaram notícias sobre a missão. Ao todo, entre as edições de 1913 e 1914, foram encontradas 43 reportagens, das quais a maioria era referente à viagem de 1913. O que nos mostra que a mesma teve uma “cobertura” maior pelos periódicos.

De forma geral, *A Federação* apresentou um número maior de publicações sobre a missão como um todo. Contudo, as análises realizadas evidenciaram que houve uma preponderância de reportagens d’ *A Federação* sobre a primeira viagem, realizada no de 1913, e um predomínio de notícias da segunda viagem, no ano de 1914, por parte d’ *O Correio do Povo*.

Nesse sentido, a categorização das reportagens nos possibilitou aprofundar as análises e identificar como a missão foi abordada nos dois impressos. Assim, as três categorias criadas - (i) reportagens informativas, (ii) reportagens com as impressões das viagens e (iii) reportagens argumentativas -, nos permitiram constatar que as “tendências políticas” dos jornais estiveram relacionados aos conteúdos e as formas com que as reportagens foram publicadas. *A Federação*, nesse caso, configurou-se como um legítimo defensor da estratégia adotada pelo seu partido divulgando, principalmente, notícias argumentativas e as que continham as impressões dos professores com as possíveis contribuições e/ou “resultados” da missão.

Foi possível evidenciar ainda, que as reportagens argumentativas e com as observações dos comissionados ganharam maior ênfase sob as reportagens de caráter informativo, as quais foram reincidentemente encontradas com dimensões pequenas e em uma seção localizada quase ao final dos dois jornais.

Havia um evidente interesse das autoridades governamentais de noticiar por meio dos periódicos locais, o andamento da missão educacional enviada ao país vizinho. Para além do interesse da possibilidade real de alavancar a educação sul-rio-grandense, o governo republicano buscava também vender a imagem de uma administração moderna, eficiente e preocupada com os rumos a serem tomados pelo Estado.

Referências Bibliográficas

BARRÁN, José Pedro. **La espiritualización de la riqueza: catolicismo y economía en Uruguay, 1730- 1900**. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental, 1998.

BRALICH, Jorge. **Breve Historia de la educación en el Uruguay**. Montevideo: Ediciones del Nuevo Mundo, 1987.

CAETANO, Gerardo. Lo privado desde lo público. Ciudadanía, nación y vida privada em el Centenario. In: BARRÁN, JoséPedro; CAETANO, Gerardo; PORZECANSKI, Teresa (Dirección). **Histórias de la vida privada en el Uruguay**. Tomo3. Individuo y soledades (1920-1990). Montevideo: Ediciones Santillana,1998.

CORSETTI, Berenice. **Controle e Ufanismo: A escola pública no Rio Grande do Sul (1889/1930)**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria. UFSM, RS, 1998.

_____. O positivismo como base do pensamento educacional no Rio Grande do Sul (1889/1930). In: **Anais Anped-sul**, 2004. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2004/Painel/Painel/11_58_59_O_POSITIVISMO_COMO_B_ASE_DO_PENSAMENTO_EDUCACIONAL_NO_RIO_GRA.pdf>.

CHAMAON; Carla Simone; FILHO, Luciano Mendes de Faria. A educação como problema, a América como destino: a experiência de Maria Guilhermina. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio; GONDRA, José Gonçalves (orgs.). **Viagens Pedagógicas**. São Paulo: Cortez, 2007. pp. 39-64.

DEMARCHI, Marta; RODRIGUEZ, Hugo. **José Pedro Varela**. Tradução José Rubens de Lima Jardimino. Coleção Educadores. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora: Massangana, 2010.

GIOLO, Jaime. **Estado, Igreja e Educação no RS da Primeira República**. Tese de Doutorado. (Doutorado em História e Filosofia da Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. SP. 1997.

GREISSING, Carolina. Conflictos y tensiones em el debate por la educación durante el Centenario (1910-1934). In: CAETANO, Gerardo. **Los uruguayos del Centenario: nación, ciudadanía, religión y educación (1910-1930)**. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental, 2000.

LUCA, Tania Regina. História dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, C. B. (org.). **Fontes Históricas**. São Paulo; Contexto, 2005. p. 111-153.

MICHEL, C.; PERES, E.; NOGUEIRA, G. O(s) Livros(s) de Leitura ¿Quieres Leer? e Queres Ler?: do Uruguai para o Rio Grande do Sul. **Anais 19ª ASPHE**. Pelotas, 2013. p. 945-959.

PERES, Eliane. A produção e o uso de livro de leituras no Rio Grande do Sul: Queres Ler? E Quero ler. **Revista História da Educação**. v.3 n.6. Porto Alegre, 1999.

PERES, Eliane Teresinha. **Aprendendo formas de pensar, 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. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. UFMG, 2000.

PORTO ALEGRE. **A Federação**. Edições de 1913 e 1914. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=388653&pasta=ano%20191&pesq=>>. Acessado em Janeiro de 2014.

PORTO ALEGRE. **Correio do Povo**. Edições de 1913. Núcleo de Pesquisa em História, UFRGS, RS.

PORTO ALEGRE. **Correio do Povo**. Edições de 1914. Arquivo Histórico de Santa Maria, RS.

RIO GRANDE DO SUL. **Relatório** apresentado ao Sr. Dr. A. A. Borges de Medeiros. Presidente do Estado do Rio Grande do Sul. Pelo Dr. Protásio Antonio Alves. Secretário de Estado dos Negócios do Interior e Exterior, 1914. Disponível na Biblioteca Rio-Grandense. Rio Grande/RS.

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto n. 89**, de 02 de fevereiro de 1897, reorganiza a instrução primária do estado do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Oficinas typographicas d'A Federação, 1897.

RIO GRANDE DO SUL, **Decreto n. 874**, de 28 de fevereiro de 1906, reorganiza o serviço da instrução pública no Estado. Jornal A FEDERAÇÃO: órgão do partido republicano, ano XXIII, Porto Alegre, 09 de março de 1906.

TAMBARA, Elomar. **Positivismo e Educação: a educação no Rio Grande do Sul sob o castilhismo**. Pelotas: Editora Universitária/UFPel, 1995.

TRINDADE, Iole. **A invenção de uma nova ordem para as cartilhas: ser maternal, nacional e mestra: queres ler?**. Tese de Doutorado. Porto Alegre: UFRGS, 2001.

ZICMAN, Renée Barata. **História através da imprensa** – algumas considerações metodológicas. Projeto História, São Paulo: n. 4, 1985.

ORDEM, DISCIPLINA E VOTOS DE LOUVOR: UM ESTUDO SOBRE AS FORMAS DE CONTROLE ESCOLAR NAS ATAS DE EXAMES FINAIS (FARROUPILHA/RS, 1903 A 1916)

Cassiane Curtarelli Fernandes
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação,
Universidade de Caxias do Sul
cassianecfernandes@gmail.com

Resumo

O artigo é resultado parcial de uma pesquisa de mestrado, financiada pela CAPES, sobre o Grupo Escolar Farroupilha, na cidade de Farroupilha/RS. Porém, esse texto discorre sobre os anos anteriores à criação do grupo escolar, considerando, o período compreendido entre os anos de 1903 a 1916, em que a Instituição em estudo era escola isolada de Nova Vicenza, primeiro nome da cidade de Farroupilha. O trabalho consiste na análise documental das atas de exames finais, apresentando as formas de controle a que professores e alunos estavam submetidos. Os resultados identificam os rituais de docilização dos corpos ocorridos no momento dos exames finais e mostram a importância atribuída aos exames pelos sujeitos participantes. Ordem, disciplina e votos de louvor acompanharam o trabalho da Comissão, assim como o trabalho dos professores e o cotidiano escolar dos alunos de Nova Vicenza.

Palavras-chave: Nova Vicenza, história da educação, exames finais, atas escolares.

Considerações iniciais

O presente artigo vincula-se a uma pesquisa de mestrado, financiada pelas CAPES, que está em andamento na cidade de Farroupilha, no estado do Rio Grande do Sul. A pesquisa intitulada “Grupo Escolar Farroupilha: história, sujeitos e práticas escolares” busca analisar pelo viés da história cultural e das culturas escolares, o processo histórico educacional do primeiro grupo escolar a constituir-se no município de Farroupilha, com ênfase nos sujeitos e nas práticas escolares desenvolvidas no cotidiano dessa instituição, entre os anos de 1927 a 1949.

Porém, neste texto apresento uma análise sobre as formas de controle escolar presentes nas atas de exames finais de uma, das escolas isoladas que foram reunidas para a constituição do grupo escolar em estudo. A escrita deste artigo, assim como, a pesquisa que está sendo realizada, só é possível devido ao contato com o acervo documental e fotográfico preservado no Colégio Estadual Farroupilha, antigo grupo escolar em estudo. São as

memórias da escola que, conservadas, permitem ao historiador da educação lançar múltiplos olhares e interpretar de diferentes formas a documentação encontrada.

A organização da sala de aula, dos materiais escolares, a disciplina dos alunos, os conteúdos trabalhados, o desempenho dos docentes, foram, entre outros, alguns, dos aspectos observados pelos inspetores de ensino responsáveis por avaliar as escolas públicas da Região Colonial Italiana, no final do século XIX e início do século XX. Geralmente, no início do mês de dezembro, a comissão examinadora visitava as escolas com o intuito de avaliar o que os alunos haviam aprendido durante o ano, registrando o processo de avaliação em ata.

Através destes registros se pode compreender a escola como um espaço híbrido, atravessado por diversas culturas e por relações de saber/poder que convergiam no ritual dos exames finais. Este ritual de docilização dos corpos buscou por meio da disciplina punir, controlar, enaltecer e vigiar alunos e professores. A análise sobre o momento dos exames finais se faz importante para a história da educação por permitir a compreensão das formas de controle escolar a que estavam submetidos alunos e professores nas escolas do passado em diferentes regiões do Brasil.

A partir da interpretação das atas escolares procuro identificar quais foram as formas de controle escolar que estiveram presentes nas atas de exames finais, entre os anos de 1903 a 1916, em uma das escolas isoladas de Nova Vicenza, com base nas contribuições de Michel de Foucault (1987) e nos pressupostos da História Cultural.

Para tal, inicio contextualizando a escola, sua organização e relação com o entorno, para em seguida pontuar as formas de controle e disciplina escolar e analisar as atas de exames finais pensando-as no processo de constituição de culturas escolares.

Os imigrantes italianos e o início do processo de escolarização em Nova Vicenza: um breve relato histórico

O município de Farroupilha foi colonizado por imigrantes italianos que se estabeleceram na região nordeste do Rio Grande do Sul, a partir de 1875. Estes imigrantes foram criando povoados que logo se espalharam por toda a região e originaram alguns anos mais tarde a formação de muitos municípios, entre eles, Caxias do Sul, Bento Gonçalves, Garibaldi e Farroupilha¹²³.

¹²³ Estes municípios formam a Região Colonial Italiana do Rio Grande do Sul, conforme explica Luchese (2014, p. 263): “a chamada região colonial italiana do Rio Grande do Sul, que corresponde às antigas colônias Dona

As terras que pertenciam a Farroupilha eram propriedades de Luiz Antônio Feijó Júnior e foram doadas pelo seu amigo João Sertório, Presidente da Província do Rio Grande do Sul. Segundo as pesquisas de Gasperin (1989), João Sertório queria colonizar as terras devolutas da Serra Geral. Para tal, convidou Feijó Júnior para que organizasse uma expedição com o intuito de buscar informações sobre estes lugares desconhecidos.

Feijó Júnior reuniu escravos e peões que muito contribuíram para o apoio da arriscada missão. Chegando ao conhecido “Campo dos Bugres”, demorou-se ali pelo espaço de quatro dias. Explorou o solo, estudou a natureza, recolheu amostras do chão e da flora [...] o resultado foi que a Corte houve por bem declarar que a terra era boa cultivo do milho, do trigo, das parreiras e demais cereais (GASPERIN, 1989, p. 68).

Pelos serviços prestados ao Presidente da Província, Feijó Júnior ganhou uma Sesmaria que passou a chamar de “Colônia Sertorina” em homenagem ao amigo João Sertório. Por anos, as terras que pertenceram a Feijó permaneceram intactas, sendo povoadas só a partir do ano de 1881, quando o fazendeiro mudou-se com a família para a Sesmaria que lhe pertencia, passando, assim, a lotear e a vender as terras próximas para os imigrantes italianos.

Logo, estes imigrantes – vicentinos e trevisanos – formaram a Linha Vicenza e posteriormente Nova Vicenza. Construíram moradias, organizaram casas de comércio, construíram a igreja de São Vicente, solicitaram escolas e receberam, a partir do ano de 1900, novas famílias de imigrantes.

Conforme os registros históricos encontrados, se pode compreender que o processo de escolarização em Nova Vicenza teria surgido por iniciativas dos pais dessa comunidade, como se observar na solicitação abaixo, feita pelos moradores em 1897:

Ilmo. Cidadão Intendente Municipal de Caxias. Dizem os abaixo assinados moradores do núcleo de Nova Vicenza, da Colônia Sertorina, que em aquele lugar precisaria uma escola mista. Ali tem-se no perímetro de uma légua perto de cem famílias que poderiam utilizar-se da escola. A Nova Vicenza dista 6 léguas da sede de Caxias e, 5 do núcleo São Marcos; e por conseguinte os moradores da dita localidade impossibilitados de aproveitar-se das aulas abertas pelo Estado em outros lugares em vista de uma tamanha distância. Na Nova Vicenza acha-se uma capela administrada pelo Pe. Giacomo Brutomesso o qual também reconhece a necessidade de abrir-se uma aula neste lugar. Por isso os humildes abaixo assinados Vos pedem que Vos dignes obter-lhes a aula pedida por ser esta de maior utilidade

Isabel, Caxias e Conde d’Eu – hoje, especialmente, aos municípios de Bento Gonçalves, Monte Belo do Sul, Santa Tereza, Garibaldi, Carlos Barbosa, Farroupilha, São Marcos, Flores da Cunha, Antônio Prado e Caxias do Sul”.

daquela povoação. P. P. Deferimentos. Caxias, 8 de janeiro de 1897. Assina o padre e mais 31 chefes de famílias (ADAMI, 1981, p. 72-73).

O pedido acima é um dos indícios que leva a compressão de que as famílias de imigrantes buscaram a constituição de umas das primeiras escolas que o então município de Farroupilha teve, sendo que tal iniciativa foi o marco para a organização da história da educação do município em estudo.

Ao que as pesquisas indicam, o pedido do padre e dos pais foi atendido, pois, no ano de 1899, encontramos registros de uma escola, apenas para meninos, localizada nas imediações da comunidade de Nova Vicenza funcionando com o nome de *Aula de Nova Vicenza*.

Provavelmente existiram outras escolas afastadas da área central de Nova Vicenza e que não chegaram a ser contabilizadas em virtude de que muitas dessas *Aulas* funcionaram em espaços improvisados. Sabemos que muito descaso ocorreu por parte do governo com a educação e, em se tratando de comunidades do interior, esse descaso era ainda maior. O estudo de Dalla Vecchia, Herédia e Ramos (1998, p. 90) aponta que as escolas que foram sendo organizadas na região tinham caráter comunitário:

As aulas comunitárias foram a primeira forma organizativa, produzida pelos próprios imigrantes como alternativa para superar o grave problema da ausência de escolas. Essas aulas eram assim denominadas devido à sua autonomia e à sua liberdade de ação, principalmente pela inexistência de interferências de grupos e instituições de poder externos à população envolvida, garantindo aos participantes estabelecer as suas próprias prioridades. A decisão de quem seria o professor, o programa, os meios e os fins era toda do grupo, da comunidade.

Assim, as aulas comunitárias foram a alternativa encontrada para fornecer o mínimo de instrução possível aos filhos dos imigrantes das Colônias.

Pelo registro realizado pela Comissão Examinadora, se entende que a *Aula de Nova Vicenza* surgiu em junho de 1899, destinada apenas para meninos e sob a regência do professor José Moschen, funcionando em um casarão de madeira, próximo à igreja de São Vicente, localizada na área central da Colônia de Nova Vicenza. É a partir desta primeira escola que inicio minhas pesquisas sobre a história da educação no município de Farroupilha, e, produzo este artigo atentando para o estudo das atas de exames finais dentro do recorte temporal estabelecido - 1903 a 1916.

Corpo disciplinado, corpo escolarizado

O corpo é objeto que pode ser treinado, manipulado e disciplinado, aponta Foucault (1987). O corpo pode ser docilizado e segundo o autor é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado (FOUCAULT, 1987, p. 118). Ao discorrer sobre o *controle* dos corpos, Foucault destaca:

Não se trata de cuidar do corpo, em massa, *grosso modo*, como se fosse uma unidade indissociável, mas de trabalhá-lo detalhadamente; de exercer sobre ele uma coerção sem folga, de mantê-lo ao nível mesmo da mecânica – movimentos, gestos, atitudes, rapidez: poder infinitesimal sobre o corpo ativo (1987, p. 118).

O autor salienta que esse controle do corpo se dá pelos métodos das disciplinas. Nesse sentido, direciono a reflexão para o interior das escolas do final do século XIX e início do século XX e suas formas de docilização dos corpos pensando os sujeitos – alunos e professores – vigiados e controlados pelo governo, pelos inspetores de ensino, muitas vezes pela direção da escola, ou mesmo, pelas práticas escolares, já que, por muito tempo, o corpo que não se “dobrasse” as regras ou que não atingisse os anseios esperados era castigado fisicamente.

Dentre as maneiras de disciplinar na escola, se pode destacar a divisão dos grupos em salas de aulas, a acomodação dos corpos entre mesas e cadeiras, a posição na formação das filas, a classificação nos exames de admissão e nos exames finais, os desfiles cívicos, as assinaturas presentes nas atas de reuniões do corpo docente, as regras da escola, dentre outras formas de civilidade, que para Cunha (2013, p. 143) significavam,

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.

A escola trabalhou o corpo “livre” para que se moldasse aos espaços, horários, regras, conteúdos, dentre outras culturas peculiares do cotidiano escolar. Conforme Varela e Alvarez-Uria (1992, p. 91) os alunos na escola se viram,

submetidos a toda uma ginástica contínua que lhes é estranha: saudar com deferência o professor, sentar-se corretamente, permanecer em silêncio e imóveis, falar baixo e depois de havê-lo solicitado, levantar-se e sair ordenadamente.

Práticas desconexas com o cotidiano das crianças. Nesse espaço escolar marcado por “civilidades, primeiramente, se domou o corpo, que precisou aprender a ficar sentado, precisou aprender que o momento de diversão seria reduzido ao pequeno espaço do intervalo, precisou aprender a conter sua espontaneidade, precisou aprender que a partir de então teria que respeitar as regras, normas e ensinamentos pré-estabelecidos. Depois, se domou a mente com informações desnecessárias, com conteúdos sem sentido e com os deveres e obrigações de ser um bom cidadão.

Dentre os documentos escolares que carregam vestígios sobre as formas de docilização dos corpos pela escola do passado, se encontram as atas de exames finais analisadas a seguir.

Atas de exames finais como representações de controle escolar

Em 1903, a aula pública de Nova Vicenza funcionava em um casarão de madeira, era destinada, apenas para meninos e funcionava sob regência do professor José Moschen que, pelos vestígios encontrados, lecionava em português através dos livros fornecidos pelo Estado. José¹²⁴ era italiano, tornou-se professor em Nova Vicenza, provavelmente, foi o primeiro professor que a comunidade teve, seu nome aparece nas atas escolares a partir de 1899, ano em que é instituída a escola e desaparece dos registros escolares a partir de 1905.

A ata de exames finais do ano de 1903 descreve a presença de vinte e cinco alunos no dia do exame, porém, são premiados por adiantamento escolar, apenas seis alunos. Essa era uma prática comum no dia da realização dos exames: classificar os “melhores” alunos. No ano de 1904, não foram realizados os exames finais, conforme a ata do mesmo ano, os alunos do professor Moschen estavam doentes desde o mês de outubro e assim, impossibilitados de frequentar as aulas. A comissão, neste ano, examinou apenas, os registros e os demais utensílios da escola. Teria ocorrido alguma ligação com o afastamento do professor José a partir deste ano? Estariam mesmo todos os alunos doentes?

A partir de 1905, encontramos a mesma aula sob regência do professor João Pereira da Rosa, constando de 38 alunos matriculados e presentes em aula. Motivo elogiado pelos inspetores, pois era raro encontrar todos os alunos matriculados presentes, infelizmente,

¹²⁴ Ainda, são poucos os indícios que possam contar sobre a vida desse professor.

não se tem como saber se era proposital, devido à visita dos inspetores ou se de fato, havia assiduidade por parte dos alunos. Conforme aponta o Inspetor:

Examinando os alunos mais adiantados observei muito bom aproveitamento, atendendo do tempo em que o professor está funcionando. A escripturação está em ordem; nesta escola nota-se muito anseio e disciplina dos alunos. Caxias, 20 de outubro de 1905. Pedro V. da Rosa, Inspetor Escolar. Fonte: Livro de Atas e Exames, 1899 a 1927. Acervo do Colégio Estadual Farroupilha.

Nota-se a atenção dada à disciplina dos alunos e ao trabalho do professor João, provavelmente, pela observação feita, o professor José Moschen teria deixado a turma no meio do ano letivo. Sobre o professor João Pereira da Rosa, ainda, são poucas as informações.

Na ata do ano de 1906, aparecem matriculados, novamente, 38 alunos, porém, não consta se todos estavam presentes no dia do exame. Foram avaliadas as noções de leitura expressiva, de caligrafia e de matemática, em que todos os alunos demonstraram adiantamento escolar, porém, alguns alunos ganharam destaque, sendo classificados quatro alunos em primeiro lugar e três alunos em segundo lugar. Para Foucault (1987) “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” (p. 130), as práticas de leitura e escrita instituídas nas escolas podem ser entendidas como métodos de controle disciplinar dos corpos e das mentes como descreve Cunha (2013, p.140): “controlar o corpo, segurar com firmeza o lápis ou a caneta-tinteiro, posicionar a mão junto à folha em branco, fixar os olhos, concentrar a mente para copiar seguindo o traçado das linhas”, atividades cotidianas do exercício da boa escrita e da leitura expressiva, requisitos que eram sempre avaliados pela Comissão Examinadora.

A Comissão, também, deu uma nota de louvo ao professor João pelo adiantamento de seus alunos. Talvez, essa *nota de louvor* fosse umas das maneiras encontradas para valorizar o trabalho dos docentes. Luchese (2007, p. 248) descreve que a partir do ano de 1906 “os exames, em caráter público, tinham a comissão determinada pelo inspetor regional que a presidia, mais duas pessoas consideradas idôneas e o professor da aula. Cada matéria seria examinada e envolvia parte escrita e parte oral”.

A partir do ano de 1907, a Aula de Nova Vicenza passa a se chamar *5ª escola do sexo masculino de Nova Vicenza*, ainda, sob responsabilidade do professor João. Os exames finais

deste ano realizaram-se em novembro, contando com a presença de vinte e quatro alunos, ao aluno André Pasqual foi concedida a nota de menção honrosa e aos alunos Florencio Pasqual, Ambrozio Pasqual e Victorio Pasqual foram concedidas as notas de louvor. Os demais alunos, como consta em ata, foram considerados bem disciplinados e em adiantamento escolar. Pensar as classificações de primeiro e segundo lugar, por exemplo, as premiações por mérito escolar, as notas de louvor destinadas a alguns alunos e professores, na perspectiva das contribuições de Foucault (1987) é entender esses atos avaliativos como formas de “hierarquizar as qualidades, as competências e as aptidões”, mas, também, como aponta o autor “castigar e recompensar [...] jogo das promoções que permitem hierarquias e lugares; pune rebaixando” (FOUCAULT, 1987, p. 151).

Já em 1909 as aulas passam a ser mistas, e neste ano, encontra-se a figura de uma professora mulher, pois até então, só existiam registros de professores do sexo masculino lecionando. A professora era Maria Ignez, pelos registros feitos pela Comissão, durante alguns anos subsequentes, foi uma educadora de destaque demonstrando dedicação e empenho nas suas funções como professora, seus alunos demonstravam ordem, disciplina, um bom aproveitamento e adiantamento escolar. A lista de presença, nesta época, mostra um aumento significativo do número de alunos, contando com setenta e dois alunos matriculados e participantes dos exames finais.

A partir desse ano Ângelo Antonello passa a fazer parte da comissão de examinadores, permanecendo na mesma por vários anos, segundo Gasperin (1989, p. 172) Angelo foi “um grande líder e organizador do município de Farroupilha”. A ata de exames finais do ano de 1910, apenas faz menção ao trabalho da professora Maria Ignez Vizeu que segundo a Comissão demonstrava:

A grande dedicação e inteligência de tão digna professora, no desempenho de sua árdua e dedicada missão. Nova Vicenza, 3 de dezembro de 1910. Fonte: Livro de Atas e Exames, 1899 a 1927. Acervo do Colégio Estadual Farroupilha.

Em 1911, a aula aparece nos registros escolares como *5ª aula pública mista de Nova Vicenza*, contando com a presença de sessenta e seis alunos no dia dos exames finais. Foram avaliados os alunos pertencentes as 1ª, 2ª e 3ª classes, todos demonstrando ordem e um bom aproveitamento escolar.

Em 1912, os exames finais foram realizados nos meses de agosto e dezembro. Em agosto, eram oitenta alunos matriculados, sendo 45 meninos e 35 meninas. Alguns alunos aparecem como “*eliminados*”, infelizmente, o desgaste causado pelo tempo nas folhas da ata, impossibilita a identificação dos motivos e da quantidade de alunos eliminados dos exames. Além das noções de leitura, foram avaliados os conhecimentos sobre história, geografia e matemática. Ao finalizar a ata, a comissão destaca que a sala de aula era espaçosa e iluminada, informações que nos textos anteriores não apareciam.

Em dezembro do mesmo ano, a comissão voltou à aula pública para avaliar os alunos do curso primário, de acordo com o *Regulamento de Instrução Pública* em vigor. Primeiramente, foram avaliados os alunos da 3ª classe, em que algumas alunas foram destaque pela distinção em todas as matérias, após foram avaliados os alunos da 2ª classe, que responderam todas as perguntas feitas, “*satisfazendo*” a comissão, como consta em ata. Esta classe era composta por doze alunos, sendo seis meninas e seis meninos. Mais uma vez, antes de finalizar a ata, a comissão faz menção à satisfação com esta aula pública de Nova Vicenza. Luchese (2007, p. 286) ao discorrer sobre a avaliação realizada pela comissão nas escolas isoladas ressalta:

Nas escolas isoladas, a comissão examinava cada classe adequando a parte escrita e a parte oral da avaliação. Comuns eram as exposições dos cadernos, trabalhos manuais e demais atividades que a professora considerasse pertinente de exibição.

A próxima ata diz respeito aos exames finais realizados na manhã do dia sete de dezembro de 1914. A comissão iniciou os trabalhos fazendo a chamada dos alunos matriculados e após, a professora Maria Ignez Vizeu apresentou os cadernos em que os alunos faziam exercícios de ditado, caligrafia, contas e problemas matemáticos. Em seguida, foram feitas perguntas sobre os exercícios de português, matemática, geografia e história para os alunos das 1ª, 2ª e 3ª classes. Da terceira classe distinguiram-se oito alunos, da segunda classe distinguiram-se quatro e da primeira, três alunos.

A ata de exames finais do ano de 1915 foi lavrada pela professora Maria Ignez Vizeu, responsável pelas aulas da escola que, após apresentar os membros da comissão examinadora discorre sobre a avaliação realizada e apresenta os alunos que obtiveram distinção. Participaram dos exames cinquenta alunos, divididos entre as três classes, após a

avaliação realizada pela comissão foram apresentados diversos trabalhos manuais realizados pelos alunos.

No ano de 1916, participaram dos exames quarenta e dois alunos, os quais, como escrito em ata, foram avaliados “*um por um*” nos conteúdos de leitura, caligrafia, geografia, matemática, gramática portuguesa e trabalhos manuais, demonstrando adiantamento relativo à idade e frequência nas aulas durante o ano escolar. Após fazer menção aos alunos que obtiveram destaque, a comissão ressalta:

Ao primeiro dia do mês de Dezembro de 1916, na aula de Nova Vicenza [...] a professora mostrou a sua predileção pelos problemas matemáticos de habilidade prática e os trabalhos manuais de grande utilidade para os alunos; pelo que a comissão acordou lavrar um voto unânime de louvor a distinguida professora Dona Maria Ignez Vizeu tendo em vista a expressão na leitura, o adiantamento nas diversas matérias do ensino e a boa ordem observada por todos os alunos e alunas [...] o presidente da comissão examinadora proferiu uma ligeira alocação, congratulando-se com a população desta localidade não só dos eminentes serviços prestados pela professora na cultura intelectual dos filhos de Nova Vicenza, como pelas excelentes condições higiênicas do local onde funciona a referida aula. E lavrou-se a presente ata para perpetuo reconhecimento da Comissão aos sacrifícios efetuados pela distinta professora e a aplicação dos alunos que concorrem pela ma feita felicidade a tão exemplar escola. Dr. Adriano N. Moré. Fonte: Livro de Atas e Exames, 1899 a 1927. Acervo do Colégio Estadual Farroupilha.

Pelo registro da comissão nota-se o respeito e admiração destinados a professora no exercício de sua docência, tanto pelas práticas educativas desenvolvidas em aula, como pelo cuidado destinado aos espaços da escola.

Com o passar dos anos, os textos das atas escolares foram adquirindo uma maior quantidade de informações, nas primeiras atas, por exemplo, aparecem apenas informações sobre a quantidade de alunos presentes nos exames, os alunos que se destacaram e uma breve menção ao trabalho dos docentes, já na atas posteriores a 1909, começam a aparecer os conteúdos avaliados pela Comissão, o período do dia em que a avaliação acontecia, descrições detalhadas sobre o trabalho dos professores, informações sobre a sala de aula, dentre outras questões possíveis de muitas interpretações que vão depender das perguntas feitas pelo historiador da educação e do embasamento teórico que as sustentam.

Considerações finais

Pela análise histórica das atas, os exames finais são compreendidos como rituais de controle escolar a que as escolas públicas, incluindo as escolas de Nova Vicenza, estavam submetidas ao final do século XIX e início do século XX. Rituais que foram sendo arquivados

pelo “poder de escrita” (FOUCAULT, 1987, p. 157), já que o ato de registrar o processo de avaliação em ata era, por si, uma forma de poder e controle das instâncias superiores sobre as escolas da época. Pela análise realizada através das atas presentes no acervo do Colégio Estadual Farroupilha foi possível identificar os itens observados e avaliados pela Comissão Examinadora, nos anos de 1903 a 1916, entre eles, o trabalho dos docentes, a ordem e a disciplina dos alunos, os conteúdos aprendidos durante o ano letivo e a organização do espaço escolar que remetem as formas de docilização dos corpos que aconteciam na escola.

Rituais de disciplina dos corpos e das mentes, rituais de classificação - premiação para alguns, punição para outros, rituais de poder, rituais de saberes e comportamentos, rituais de provas orais e escritas, para Luchese (2007) os exames finais foram espetáculos do ensinar e do aprender “foram espetáculos do ensinar, já que muitas professoras eram elogiadas (ou não) pelos resultados dos alunos” e também, foram “espetáculos do aprender, pois os alunos eram destacados, e em muitas escolas, recebiam inclusive premiação pela condição conquistada” (p. 286), embora esses elogios estivessem, muitas vezes, ligados a relações de poder existentes, eles se constituíram em uma forma de valorizar e reconhecer, perante a comunidade e as instâncias superiores, o desempenho dos professores para com seus alunos e sua profissão, pois se reconhecem as dificuldades enfrentadas pelos professores das Colônias que, muitas vezes, sem ter um espaço escolar adequado, sem receber materiais para os alunos ou mesmo, sem ter formação profissional, desempenharam com criatividade e comprometimento sua tarefa nas escolas isoladas das Colônias.

As marcas de escrita deixadas nas atas nos mostram a importância atribuída aos exames finais tanto pela Comissão quanto pelos professores, pois para a Comissão era uma forma de avaliar, controlar e averiguar o trabalho que os professores desenvolviam durante o ano letivo, além de observar em que condições as aulas aconteciam e como estavam sendo educados ou disciplinados “os filhos de Nova Vicenza”¹²⁵ e para os professores não deixava de ser uma oportunidade para obtenção de reconhecimento profissional e para mostrar o trabalho prestado durante o ano letivo. Ordem, disciplina e votos de louvor acompanharam o trabalho da Comissão, assim como o trabalho dos professores e o cotidiano escolar dos alunos de Nova Vicenza.

¹²⁵ Expressão usada na ata de 1916, por Adriano N. Moré, presidente da Comissão Examinadora.

Referências

Texto publicado em revista:

CUNHA, Maria Teresa Santos. *Das mãos para as mentes*. Protocolos de civilidade em um jornal escolar/SC (1945-1952). *Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 49, p. 139-159, jul./set. 2013*. Editora UFPR.

VARELA, Julia; ALVAREZ-ÚRIA Fernando. Maquinaria escolar. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 6, 1992, p. 68-96.

Obra completa:

ADAMI, João Spadari. **História de Caxias do Sul**: 1877 a 1967. Porto Alegre: EST, 1981.

DALLA VECCHIA, Marisa Virgínia Formolo; HERÉDIA, Vania Beatriz Merlotti; RAMOS, Felisbela. **Retratos de um saber**: 100 anos de história da rede municipal de ensino em Caxias do Sul. Caxias do Sul, RS: EST, 1998.

FOUCAULT, Michel de. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. 27 ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

GASPERIN, Alice. **Farroupilha**: ex-colônia particular Sertorina. Caxias do Sul: Caxias do Sul: RS: [S. n] 1989.

Tese:

LUCHESE. Terciane Ângela. O processo escolar entre imigrantes da região colonial italiana do RS - 1875 a 1930. Tese em Educação. São Leopoldo: UNISINOS, 2007.

1 - Documentos pesquisados no Acervo Documental do Colégio Estadual Farroupilha:

Livro de Atas e Exames, 1899 a 1927.

**IMAGENS & PROTOCOLOS DE LEITURA:
ESTUDO ACERCA DAS CAPAS DO ALMANAQUE
DER FAMILIENFREUND (rs, 1912 – 1956)**

Celine Lehmann Escher Almeida
celiescher@hotmail.com

Maria Stephanou
mstephanou@gmail.com

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Resumo

Práticas de leitura e impressos em língua estrangeira é o binômio do estudo que vem sendo desenvolvido sob inspiração da História Cultural e como contribuição à História da Educação. Aqui, nos concentramos no almanaque intitulado *Der Familienfreund*, escrito em língua alemã, produzido, impresso e posto em circulação no Rio Grande do Sul entre 1912 e 1956. Destacamos a análise das imagens presentes nas capas de doze edições. A partir do conceito de protocolos de leitura, as imagens são interpretadas de modo a examinar os sentidos que as mesmas propõem aos leitores. Constatou-se que aquelas associadas à leitura na família e à dimensão étnico-religiosa da comunidade interpretativa do almanaque são as mais frequentes e são cruciais para entender os significados assumidos pelo impresso no contexto em que circulou.

Palavras-chave: História da Educação, protocolos de leitura, leitura na família.

Introdução

Inspirado nos pressupostos teóricos da História Cultural, especialmente nos estudos acerca da história da cultura escrita, o presente estudo apresenta uma análise, ainda em desenvolvimento, sobre as imagens presentes nas capas de doze exemplares do almanaque *Der Familienfreund*, um almanaque escrito em língua alemã e produzido, impresso e posto em circulação no Rio Grande do Sul entre 1912 e 1956.

O corpus documental mais amplo da investigação é composto por trinta e oito edições do almanaque *Der Familienfreund*, localizadas no Acervo Benno Mentz¹²⁶, que se situa junto

à biblioteca da PUCRS, no espaço denominado Delfos¹²⁷. Dentre estes exemplares, algumas imagens se repetem nas capas de diferentes edições do almanaque, por isso foi realizada uma seleção de capas a serem analisadas, sendo estas as que são distintas umas das outras, concentrando-se a atenção especificamente sobre a imagem escolhida para figurar na capa.

Para Chartier (1999), uma das significações atribuídas ao termo cultura *trata das práticas comuns que exprimem a maneira através da qual uma comunidade vive e pensa a sua relação com o mundo, com os outros e com ela mesma* (CHARTIER, 1999, p. 8). Um exemplo desta prática pode ser considerado o almanaque, um impresso que, num determinado tempo histórico, representou um meio significativo de disseminação de informações diversas e, por sinal, tendo a característica de ser *um livro destinado a todos e que todos, mesmo os menos letrados ou analfabetos, podem “ler”*. (CHARTIER, 1999, p. 9).

De acordo com Grützmänn (2005), autora que estuda os almanaques editados em língua alemã no Brasil e também em outros países da América Latina, algumas das características dos almanaques são as seguintes:

No âmbito da imprensa escrita, a designação almanaque (Kalender) refere-se a um meio de comunicação de massa, editado anualmente, que se utiliza da linguagem verbal e não-verbal, destinado à informação, ao entretenimento e à formação. Este tipo de impresso apresenta como características estruturais básicas o calendário, a prática e as opções de leitura em sentido restrito (GRÜTZMANN, 2005, p. 1).

A apreciação aqui realizada recai sobre as imagens das capas de um almanaque específico, intitulado *Der Familienfreund*. Como poderá ser percebido, o título do almanaque e suas capas já apontam indícios ao leitor. O “amigo da família”, como pode assim ser traduzido o título, é um impresso destinado à família católica alemã, e apresenta aspectos interessantes a um estudo no âmbito das práticas de leitura e de seu caráter educativo.

¹O Acervo Benno Mentz *abriga coleções de documentos, jornais, almanaques, revistas, fotografias, mapas e materiais diversos que servem como fonte de pesquisa para a compreensão da trajetória dos imigrantes alemães e de seus descendentes no sul do Brasil.* (<http://www.pucrs.br/delfos/?p=mentz>) O acervo está localizado no espaço Delfos na Biblioteca da PUCRS, entre outros acervos existentes no mesmo espaço.

¹²⁷ Espaço de Documentação e Memória Cultural que tem como objetivos *preservar, classificar e disponibilizar (...) as coletâneas, arquivos, bens e objetos que digam respeito à cultura sulina, e que sejam de propriedade da PUCRS ou estejam sob sua guarda e responsabilidade.* (<http://www.pucrs.br/delfos/?p=objetivo>)

Capas do almanaque *Der Familienfreund*

As capas de cada edição do almanaque *Der Familienfreund* apresentam muitos elementos instigantes, demonstrando haver um cuidado significativo para com elas e para com o conjunto da edição. Relembrando as palavras de Chartier, *não há texto fora do suporte que o dá a ler (ou a ouvir)... não existe a compreensão de um texto, qualquer que ele seja, que não dependa das formas através das quais ele atinge o leitor* (1999, p.17).

Assumindo, desta forma, a importância que a materialidade do dispositivo ofertado à leitura possui para os significados atribuídos pelo leitor, consideramos expressivas as imagens escolhidas para figurarem na capa de cada edição do almanaque *Der Familienfreund* pelo seu editor. As imagens impressas sugerem, recorrentemente, uma associação do mesmo aos valores cristãos e às práticas de leitura, o que instiga uma análise mais aprofundada sobre as mesmas.

É preciso levar em conta que as formas produzem sentidos e que um texto, estável por extenso, passa a investir-se de uma significação e de um *status* inéditos, tão logo se modifiquem os dispositivos que convidam à sua interpretação. (CHARTIER, 1999, p. 13)

As capas e ilustrações, assim, constituem dispositivos tipográficos que convidam à interpretação. Como protocolos de leitura, sugerem imagens da família reunida lendo o impresso, juntamente a outros elementos significativos para a comunidade de leitores. Para Chartier (2011), *todo autor, todo escrito impõe uma ordem, uma postura, uma atitude de leitura*. Nas palavras do autor,

Que seja explicitamente afirmada pelo escritor ou produzida mecanicamente pela maquinaria do texto, inscrita na letra da obra como também nos dispositivos de sua impressão, o protocolo de leitura define quais devem ser a interpretação correta e o uso adequado do texto, ao mesmo tempo que esboça o leitor ideal.(CHARTIER, 2011, p. 20)

O leitor ideal, no caso acima mencionado, é aquele que lê no seio da família, melhor ainda se a família estiver reunida, isto está dito pela imagem. Nada há de impróprio às crianças; pais e filhos podem ler juntos o exemplar que está em casa; podem ler uns aos outros, ou acompanhando as imagens juntos enquanto um somente lê em voz alta. A cena sugere a partilha de um artefato pensado, proposto, voltado para as diferentes gerações

representadas na família, o que indica, mesmo antes de folheado, a variação e diversidade dos conteúdos publicados no almanaque.

Ainda, vale considerar, segundo Chartier (2011), que é possível, interrogando os textos e os livros, revelar as leituras que pretendiam produzir. É importante ressaltar, contudo, que, mesmo que estas pretensões sejam percebidas, ainda há o caráter inventivo da leitura, de limites e liberdades, pois, *cada leitor, a partir de suas próprias referências, individuais ou sociais, históricas ou existenciais, dá um sentido mais ou menos singular, mais ou menos partilhado, aos textos de que se apropria* (CHARTIER, 2011, p. 20).

Apresentamos, através de uma tabela, as características gerais das capas de todos os exemplares localizados no acervo pesquisado. Apenas para o exemplar de 1919 não há informações. Nesta análise inicial, procurou-se verificar em todas as edições se havia cenas de leitura ou imagens religiosas entre as imagens das capas (visto que era percebido serem estas recorrentes), a coloração, o preço informado e a informação sobre a edição (editor ou tipografia).

Tabela 1 - Informações sobre as capas das edições do almanaque *Der Familienfreund*

Ano de Publicação	Imagem de leitura	Imagem religiosa	Coloração	Preço	Editor
1912	Sim	Sim	Azul e branco	1\$000	Hugo Metzler
1913	Não	Sim	Vermelho e verde	1\$000	Hugo Metzler
1914	Não	Sim	Azul e vermelho	Sem preço	Hugo Metzler
1915	Não	Sim	Azul e vermelho	Sem preço	Hugo Metzler
1916	Não	Sim	Verde e vinho	1\$000	Hugo Metzler
1917	Não	Sim	Colorido	Sem preço	Hugo Metzler
1918	Não	Sim	Colorido	Sem preço	Hugo Metzler
1919	-	-	-	-	-
1920	Não	Sim	Colorido	1\$300	Hugo Metzler
1921	Não	Sim	Colorido	1\$400	Hugo Metzler
1922	Não	Sim	Colorido	Sem preço	Hugo Metzler
1923	Não	Sim	Colorido	1\$400	Hugo Metzler
1924	Não	Sim	Colorido	1\$400	Hugo Metzler
1925	Sim	Sim	Azul, preto e vermelho	1\$600	Hugo Metzler
1926	Sim	Sim	Azul, vermelho e amarelo	2\$000	Hugo Metzler
1927	Sim	Sim	Vermelho, azul e amarelo	Reis 2\$000	Hugo Metzler
1928	Sim	Sim	Vermelho e azul	Réis 2\$000	Hugo Metzler
1929	Sim	Sim	Verde, preto e amarelo	Réis 2\$000	Hugo Metzler

1930	Sim	Sim	Preto, vermelho e azul	Réis 2\$000	Hugo Metzler
1931	Sim	Sim	Colorido	Réis 2\$000	Companhia Metzler Ltda. – sucessora de Hugo Metzler
1932	Sim	Sim	Colorido	Réis 2\$000	Companhia Metzler Ltda. – sucessora de Hugo Metzler
1933	Sim	Sim	Azul e vermelho	Réis 2\$000	Companhia Metzler Ltda. – sucessora de Hugo Metzler
1934	Sim	Sim	Azul e vermelho	Réis 2\$000	Companhia Metzler Ltda. – sucessora de Hugo Metzler
1935	Sim	Sim	Azul e vermelho	Réis 2\$000	Companhia Metzler Ltda. – sucessora de Hugo Metzler
1936	Sim	Sim	Azul e vermelho	Réis 2\$000	Companhia Metzler Ltda. – sucessora de Hugo Metzler
1937	Sim	Sim	Azul, verde e branco	Rs.2\$000	Companhia Metzler Ltda. – sucessora de Hugo Metzler
1938	Sim	Sim	Azul e vermelho	Réis 2\$000	Companhia Metzler Ltda. – sucessora de Hugo Metzler
1939	Sim	Sim	Preto e branco	Rs. 2\$500	Com. MetzlerLtda – Sucessora de Hugo Metzler
1940	Sim	Sim	Azul e vermelho	Rs. 2\$500	Typographia do Centro S.A.
1941	Sim	Sim	Azul e vermelho	Réis 3\$000	Typographia do Centro S.A.
1942	Sim	Sim	Azul e vermelho	Sem preço	Typographia do Centro S.A.
1949	Sim	Não	Colorida	Sem preço	Typographia do Centro S.A.
1950	Sim	Não	Colorida	Sem preço	Typographia do Centro S.A.
1951	Não	Não	Colorida	Sem preço	Typographia do Centro S.A.
1952	Sim	Não	Colorida	Sem preço	Typographia do Centro S.A.
1953	Não	Sim	Colorida	Sem preço	Typographia do Centro S.A.
1954	Não	Sim	Colorida	Sem preço	Typographia do Centro S.A.
1955	Sim	Sim	Colorida	Sem preço	Typographia do Centro S.A.
1956	Sim	Sim	Colorida	Sem preço	Typographia do Centro S.A.

Fonte: Tabela elaborada pelas pesquisadoras

As edições publicadas do almanaque *Der Familienfreund* apresentam capas diferentes ao longo de sua circulação, embora algumas tenham se repetido durante alguns anos, alterando apenas a cor escolhida ou um pouco a organização dos elementos dispostos na página (imagem menor, letra diferente, etc.). Há, no levantamento realizado, doze capas que podem ser consideradas com aspectos diferentes com relação a suas imagens e organização editorial, sendo assim, estas são aqui examinadas.

No conjunto de capas, podem ser sinalizadas duas características gerais em muitas das edições, principalmente as mais recentes: a presença de símbolos e estilos religiosos e a estampa de cenas de leitura.

A capa da primeira edição localizada, de 1912, apresenta em letra cursiva adornada o título *Der Familienfreund* e a imagem de uma cruz com quatro figuras distribuídas: uma criança e um adulto lendo, uma mãe com uma criança no colo, um homem segurando o que possivelmente seria uma ferramenta para o trabalho e um brasão. Impresso no espaço interior da cruz consta escrito *Katholischer haushalender und Wegweiser fur das Jahr 1912—Erster Jahrgang Auflage 5000*, pode ser traduzido como “O Amigo da Família – Almanaque e guia do lar católico para o ano de 1912 – Primeiro ano de edição”. Em volta da cruz, há uma guirlanda, todos os símbolos em azul escuro.



Figura 1 - Capa da primeira edição do almanaque *Der Familienfreund*, 1912, com imagens menores destacadas

Nesta primeira edição, reproduzida acima, constam as seguintes informações abaixo da imagem: a redação de Leopold Petry; local, Lomba Grande, Município de São Leopoldo, Rio Grande do Sul; impressão e publicação de Hugo Metzler e Comp. Porto Alegre; impressão que em edições posteriores passa a ser realizada em Porto Alegre, na Tipografia do Centro. Na capa consta ainda a informação do preço da edição, o que é constante na maior parte das edições identificadas.

A segunda edição apresenta uma capa com menos imagens, há uma moldura em verde com flores vermelhas nas pontas, com a impressão também nas cores verde e vermelho. Há o mesmo brasão da edição anterior, disposto após o título e data da edição. O conjunto das informações assemelha-se. Esta pode ser considerada a capa com menos elementos

decorativos dentre as observadas. Apresenta uma estética sóbria, moldura e flores, porém sem imagens. Até a edição de 1956, última edição presente no Acervo, todas as demais capas apresentam elementos que sugerem protocolos de leitura.



Figura 2 - Capa da segunda edição do almanaque *Der Familienfreund*, 1913

A terceira capa diferente é a de 1914, que se repete nas edições até 1925. Uma imagem religiosa é apresentada, com diversos detalhes no desenho. As capas se repetem até 1925, diferenciando-se somente a cor da imagem e das letras, porém permanecem com a mesma organização espacial. A imagem religiosa com muitos elementos em seu entorno, como livros e, abaixo, um desenho de uma flor que pode ser considerada um brinco de princesa, flor símbolo do Rio Grande do Sul, se repete e, mais nitidamente, em algumas edições posteriores.



Figura 3 - Capa da terceira edição do almanaque *Der Familienfreund*, 1914

Outra imagem que acompanha diversas edições seguintes é a de 1925, apresentada nas demais edições até 1942. Nela constam muitos elementos significativos aos valores religiosos cristãos e à família católica. Na imagem, uma família lê um impresso, possivelmente uma representação do almanaque. Há um homem, uma mulher e duas crianças no entorno, um menino e uma menina; o menino acompanha a leitura ao lado do pai e a menina escuta a sua frente, ao lado da mãe. Atrás da família, há um crucifixo e dois quadros com imagens religiosas.

Por algum motivo, seja pela marca editorial que adquire ou pelo significado da imagem para a comunidade de leitores do almanaque, esta continua sendo parte das capas do almanaque durante dezoito anos consecutivos, com apenas uma mudança no tamanho da imagem na edição de 1937, uma edição especial que destaca ser a vigésima quinta edição do almanaque. Sendo assim, aliada ao uso de cores mais vibrantes, figura esta mesma imagem no canto direito da capa, a constar:



Figura 4 - Capa da décima terceira edição do almanaque *Der Familienfreund*, 1925 à esquerda, Capa da vigésima quinta edição do almanaque *Der Familienfreund*, 1937 à direita

Até 1942, as edições são numeradas, inicialmente com a palavra escrita em alemão (primeira edição, segunda edição – Erster Jahrgang, Zweiter Jahrgang) e após representada com o numeral escrito. Com o intervalo entre a edição de 1942 e 1949, possivelmente pela proibição do uso da língua alemã devido ao Estado Novo (1937-1945), a edição seguinte foi a de 1949. Esta, assim, não apresenta mais a numeração, apenas o ano, “Für das Jahr 1949”.

Sobre a campanha de nacionalização presente na época do Estado Novo no Brasil, Giralda Seyferth, no capítulo *Os imigrantes e a campanha de nacionalização do Estado Novo*, presente no livro *Repensando o Estado Novo* (1999), afirma:

O primeiro passo para a intervenção, além da escola devia ser a proibição geral de línguas estrangeiras em público, principalmente nas regiões coloniais do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná, consideradas potencialmente mais perigosas “pela densidade dos seus elementos étnicos uniformes e compactos”. (SEYFERTH, 1999, p. 219)

A autora ainda destaca a reforma educacional como ponto de partida na campanha de nacionalização de 1937, sendo a comunidade teuto-brasileira uma das preocupações do Estado.

Em 1949 é impressa a primeira capa com imagem de diferentes cores, com uma representação de família em que todos, o homem, a mulher e as crianças, estão lendo juntos

o almanaque. Visivelmente o impresso que o homem tem em mãos é o almanaque *Der Familienfreund*, de 1949, pois o título e um pouco do desenho pode ser deduzido. A fonte utilizada nas letras é mais moderna, aproximando-se dos padrões estéticos e gráficos relacionados às décadas de 40 e 50.



Figura 5 - Capa da edição de 1949 do almanaque *Der Familienfreund*

Nesta imagem, o protocolo de leitura é evidente: a leitura em família, em que diferentes gerações têm o contato com o impresso juntos, distancia-a de uma proposta de leitura individualizada. A família é apresentada como um contexto de leitura, uma vez que não só a perspectiva de uma leitura para toda a família é proposta, mas também uma leitura que toda a família realiza reunida.

A capa de 1950 também apresenta diferentes cores, apenas a imagem é em preto e branco. Este estilo da capa seguirá pelas edições seguintes; o título em letra gótica, uma moldura em torno de uma imagem preto e branca e um buquê de flores do lado inferior esquerdo, com destaque para a flor brinco de princesa, um símbolo do Rio Grande do Sul. Na imagem, uma senhora lê um livro extenso, de muitas páginas, sentada e com o livro na

mesa. Na lateral direita, uma pequena legenda intitulada “Die mutter betet”, significando “a mãe reza”.



Figura 6 - Capa da edição de 1950 do almanaque *Der Familienfreund*

A capa de 1951, como anteriormente destacado, segue com o mesmo estilo da edição de 1950, apenas modifica a coloração escolhida e a imagem da moldura, também em preto e branco. A imagem escolhida que é apresentada na Figura 7 é uma imagem do campo, em que duas crianças posam para a imagem enquanto uma família segue caminhando, um homem, uma mulher e outras duas crianças no colo. Abaixo, uma pequena legenda em que consta escrito “Blühendes Glück”, o que pode ser traduzido por “felicidade florescente” e, abaixo, “Zeichnung von Ludwig Richter”, desenho de Ludwig Richter.



Figura 7 - Capa da edição de 1951 do almanaque *Der Familienfreund*

A edição de 1952 possui em sua capa uma imagem também em preto e branco, e o entorno é similar às edições de 1950 e 1951. Esta imagem apresenta uma menina tocando piano, com uma das mãos no piano e outra na partitura. Não há explicações, como nas edições anteriores. Abaixo da imagem há duas frases: “Stille Nacht! Heilige Nacht!”, que podem ser traduzidas por “Noite silenciosa! Santa Noite!”.

A capa de 1953, por sua vez, apresenta uma coloração muito próxima às três anteriores, com a mesma disposição dos desenhos, escritas e imagens. A imagem apresentada na moldura é uma imagem religiosa, ilustração de Maria circundada por oito anjos. Consta impresso, abaixo, um texto em letra gótica, iniciado pela palavra “Maria”, disposto junto à imagem e inserido na moldura. A capa de 1954 também segue a mesma disposição, assim como a mesma temática religiosa. Esta apresenta o que parece ser uma fotografia de uma escultura de igreja. Após a leitura do trecho escrito abaixo da imagem, esta hipótese se confirma, pois consta tratar-se da imagem de Maria com o menino Jesus, de 1524, do altar da catedral Ulmer Münster, situada na cidade de Ulm, Alemanha.

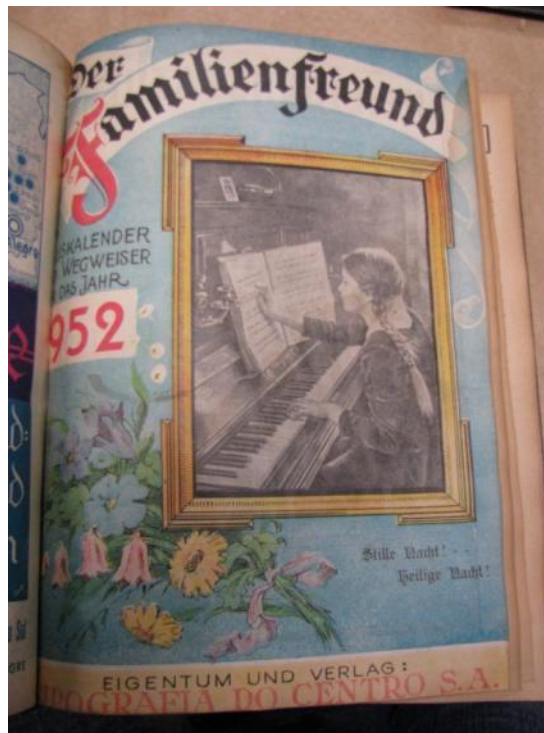


Figura 8 - Capa da edição de 1952 do almanaque *Der Familienfreund*



Figura 9 - Capa da edição de 1953 do almanaque *Der Familienfreund* (esquerda), Capa da edição de 1954 do almanaque *Der Familienfreund* (direita)

A última capa a se diferenciar dentre as edições consultadas é a capa de 1955. Esta apresenta uma imagem representativa do interior do Rio Grande do Sul, assim como os elementos considerados significativos nas imagens das edições: a religião católica e as práticas de leitura. Nesta imagem, há representada uma família, o pai, a mãe e as crianças,

possivelmente voltando da missa, pois há a imagem de uma Igreja atrás do caminho percorrido. No desenho, constam elementos da vegetação típicos do interior do Rio Grande do Sul, campos largos com pouca vegetação alta e apenas uma grande Araucária bem destacada, árvore típica do sul do país. No primeiro plano e em destaque, a imagem oferece a figura de uma senhora lendo um livro na varanda de sua casa.



Figura 10 - Capa da edição de 1955 do almanaque *Der Familienfreund*

Esta imagem, assim como outras selecionadas e já descritas, instiga à reflexão acerca de alguns elementos importantes sobre a edição de um impresso. A indagação principal dirige-se ao público a que era destinado o almanaque, que foi, desde o primeiro número, editado e impresso na região metropolitana de Porto Alegre, capital do Estado, pois na primeira edição consta a edição em São Leopoldo, mas as imagens e o conhecimento histórico sobre a imigração alemã na região sugerem uma forte aproximação do impresso ao interior e não à capital. Segundo Roche (1969), mesmo a imprensa sendo um fenômeno eminentemente urbano, convém estudar sua difusão no mundo rural, sua influência na evolução dos grupos teuto-brasileiros, seu papel na evolução da noção de grupo (ROCHE, 1969, p. 658). Muitas das capas do almanaque *Der Familienfreund* apresentam elementos que sugerem esta aproximação com o campo e a vida rural, assim como aos valores religiosos e à leitura.

De qualquer modo, quisemos demonstrar o quanto as capas e as imagens nelas estampadas podem ser pensadas como protocolos de leitura. Possibilitam pensar sobre a delimitação dos sentidos a serem atribuídos pelos leitores e, ao mesmo tempo, indagar sobre quem constituía o público leitor e suas práticas e usos desse impresso. As capas não são mero adorno ilustrado, mas estratégias discursivas presentes na elaboração editorial. A leitura em família, distanciando-se da leitura individual, assim como a leitura em voz alta, são recorrentes e insistem na maneira correta de ler. Como afirma Chartier (1999), *compreender a especificidade da relação com o escrito pressupõe não considerar toda leitura como forçosamente individual, solitária e silenciosa, mas, ao contrário, realçar a importância e a diversidade de uma prática de leitura que teria, em grande escala, desaparecido: a leitura em voz alta* (CHARTIER, 1999, p. 25).

Considerações finais

Como foi destacado inicialmente, para a compreensão do significado do almanaque *Der Familienfreund*, podemos demonstrar a fecundidade do conceito de protocolos de leitura para a análise das capas selecionadas entre os trinta e oito exemplares existentes no Acervo pesquisado. Entre as doze capas identificadas por suas variações, imagens de leitura e imagens representativas da religião católica, assim como também imagens do campo e de elementos típicos do Rio Grande do Sul se fazem presentes.

As imagens de leitura nem sempre foram imagens da família em situação de leitura. Há duas imagens que contemplam senhoras lendo sozinhas, em silêncio, uma delas sendo uma leitura religiosa, pois está acompanhada com a frase “a mãe reza”, na capa da edição de 1950, e a outra, na edição de 1955, a senhora idosa está na varanda de sua casa, vendo-se ao fundo a família a caminho de casa. Importa, contudo, ressaltar que como um traço comum, é a leitura de foro privado, em casa, no lar, que está sugerida em todas as imagens.

Estas duas imagens de uma leitura mais individual, contudo, diferem de duas imagens dos membros da família lendo juntos um impresso que nitidamente representa o almanaque *Der Familienfreund*. Uma destas imagens foi repetida desde a edição de 1925 até 1942, cuja ilustração retrata a família lendo, acompanhada de ícones da religião católica (como o crucifixo na parede). Estas edições diferem em diferentes combinações de cores ao longo dos anos, porém a mesma imagem acompanha dezoito edições do almanaque. Trata-se da imagem em que um adulto e uma criança apreciam o impresso, e outros dois membros da

família, a mãe e a filha, acompanham a leitura, possivelmente esta sendo realizada em voz alta, partilhada, como assinalamos antes, uma leitura no seio da família como sendo o ideal de leitura, os leitores ideais. A mesma proposta de leitura é sugerida na capa da edição de 1949, em que a família acompanha a leitura reunida, estando o impresso, nesta cena, em um espaço central e todos acompanhando seus textos e páginas, reunidos no seu entorno.

Outros elementos, como a imagem do campo, imagens religiosas e símbolos típicos do Rio Grande de Sul como, por exemplo, a flor Brinco de Princesa e a Araucária, também representam em imagens aspectos importantes aos leitores do almanaque, como aspectos de suas identidades. Mesmo os menos letrados e analfabetos, lembrando as palavras de Chartier (1999), poderiam perceber nestas imagens os valores e aspectos importantes do público a quem se destinava o almanaque, produzido no Rio Grande do Sul para a família católica alemã.

Referências

CHARTIER, Roger. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

_____. Introdução – O livro dos livros. In: PARK, Margareth Brandini. *Histórias e Leituras de Almanques no Brasil*. Campinas: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 1999.

_____. *Práticas da Leitura*. São Paulo, Estação Liberdade, 2011.

GRÜTZMANN, Imgart. *Nacional-socialismo em almanques de língua alemã no Brasil (1933-1939)*. ANPUH – XXIII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – Londrina, 2005.

PARK, Margareth Brandini. *Histórias e Leituras de Almanques no Brasil*. Campinas: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 1999.

ROCHE, Jean. *A colonização alemã no Rio Grande do Sul*. Porto Alegre : Globo, 1969.

SEYFERTH, Giralda. Os imigrantes e a campanha de nacionalização do Estado Novo. In: Pandolfi, Dulce (org.). *Repensando o Estado Novo*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1999.

<http://www.pucrs.br/delfos/?p=objetivo> - Acesso em 15/09/2014

<http://www.pucrs.br/delfos/?p=mentz> - Acesso em 28/09/2014

OS CADERNOS DE PLANEJAMENTO DE UMA PROFESSORA ALFABETIZADORA: AS ATIVIDADES PARA O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA (1983-2000)

Cícera Marcelina Vieira
Mestranda em Educação - FaE/PPGE/UFPEL. Bolsista CAPES
Pelotas/RS - Brasil
cissamavi@yahoo.com.br

RESUMO

O trabalho aqui apresentado se insere no campo da História da Alfabetização e tem como objetivo principal apresentar as atividades realizadas no processo de alfabetização por uma professora alfabetizadora, que teve sua trajetória profissional ligada a rede pública de ensino. A fonte de análise é um conjunto de vinte e três cadernos de planejamentos (diários de classes), correspondentes ao período de 1983 a 2000. O referencial teórico é composto por autores como, Soares (1989, 2004, 2006) Castillo Gómez (2012), Vinão Frago (2008), Peres e Lapuente (2009), entre outros. O trabalho traz contribuições para a História da Alfabetização, demonstrando a partir dos cadernos de planejamento analisado, aspectos metodológicos da rotina da sala de aula. Nesses materiais foram observados a recorrência de uma determinada sequência didática composta principalmente por exercícios de silabação, ditados e cópia.

Palavras-chave: História da Alfabetização, cadernos de planejamento, atividades.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos as pesquisas relacionadas à História da Alfabetização vêm ganhando destaque no cenário brasileiro. Estudos realizados por Soares & Maciel (2001), demonstram que no período de 1961 a 2001 havia um número muito reduzido de pesquisas históricas sobre esse tema. De acordo com Soares (1989), entre as décadas de 50 e 60 do século XX, a predominância de estudos nessa área estava centrada nos métodos de alfabetização, contudo, nos anos seguintes há um declínio das investigações com esse foco, impulsionada por novas temáticas, principalmente às voltadas para os estudos das propostas didáticas. Nos anos 2000 verifica-se uma intensa produção na área, cujos trabalhos, focalizam diferentes temáticas e objetos de estudos. Soares (2006, p.7) destaca que quanto mais problemática é a área no presente, mais se busca recuperar o passado, “na tentativa de encontrar, no caminho já trilhado, pegadas que expliquem o presente”.

Assim, a busca por resposta sobre o processo de alfabetização fomentou o aumento no número de pesquisas na área, a diversificação das fontes e dos objetos, como também o surgimento de um novo campo a “História da Alfabetização”.

Para Peres e Lapuente (2009), entre as diferentes temáticas abordadas nos estudos sobre História da Alfabetização estão às questões relacionadas a métodos e processos de ensino da leitura e da escrita, materiais de alfabetização, com destaque para as cartilhas escolares, histórias e trajetórias de vida de professoras alfabetizadoras.

A partir da ampliação de estudos de cunho histórico, observa-se um crescente movimento de constituição de acervos por parte de pesquisadores que procuram preservar e analisar a história da alfabetização brasileira sob diferentes aspectos. Cabe salientar que diferentemente do que ocorre em países europeus e nos Estados Unidos, cujo campo referente à história da alfabetização tem como foco os condicionantes históricos, culturais e sociais, no Brasil, as investigações estão voltadas para os estudos da escola, dos métodos de ensino e dos livros destinados ao processo inicial de ensino da leitura e da escrita.

Para Kirchner (2008), o potencial histórico dos acervos colabora para renovação das práticas de pesquisas, das quais se originam novas abordagens metodológicas. Gómez (2012) enfatiza o crescente interesse de pesquisadores pelos cadernos escolares, de acordo com ele a constituição dos cadernos em objeto de estudos caminha em paralelo com o empenho de iniciativas que buscam “identificar, inventariar, classificar e conservar cadernos e demais trabalhos escolares” (GÓMEZ, 2012, p.67). Assim, materiais que antes eram negligenciados passam a despontar como uma fonte promissora de estudos, se configurando como componentes significativos na análise e composição da História da Alfabetização brasileira.

Inserido no campo da História da Alfabetização, o presente trabalho procura apresentar as atividades realizadas no processo inicial de ensino da leitura e da escrita por uma professora alfabetizadora, utilizando como fonte vinte e três cadernos de planejamentos (diários de classes)¹²⁸, correspondentes ao período de 1983 a 2000. O recorte temporal justifica-se pelo acesso as fontes, pelos cadernos pertencerem a uma mesma professora, permitindo desse modo, uma análise longitudinal.

O presente trabalho foi estruturado em três partes: na primeira parte apresento os cadernos escolares como fonte/objeto de investigação no campo da História da

¹²⁸ No estado do Rio Grande do Sul, os cadernos nos quais as professoras registram os planejamentos de cada aula são denominados de Diários de Classe, porém neste trabalho, optou-se pela utilização do termo caderno de planejamento como sinônimo. Assim, o termo caderno de planejamento presente ao longo do texto, refere-se aos cadernos utilizados pela professora para registrar os planos de aulas, considerando desse modo um objeto pessoal.

Alfabetização. Na segunda parte apresento os cadernos de planejamentos, objeto desta investigação, e as atividades desenvolvidas pela professora ao longo do período analisado. Por fim aponto algumas considerações a partir dos dados apresentados.

Os escritos escolares como fonte de investigação

Atualmente o volume de pesquisas relacionadas à História da Alfabetização no Brasil vem crescendo de forma expressiva, sobretudo os que consideram os escritos escolares como fonte e/ou objeto de investigação. Porém, apesar do aumento de investigações que consideram os diferentes artefatos da cultura material escolar no campo da História da Alfabetização, ainda observa-se um número reduzido de pesquisas que analisam os cadernos de planejamento como objeto de investigação, destacando-se os estudos de Lima (2013), Cunha (2007) e Lapuente, Porto e Peres (2007).

De acordo com Lopes e Galvão (2010):

Os historiadores da educação cada vez mais percebem que, para entender os processos de ensino nas diferentes épocas, não basta investigar como a organização da escola se transformou ao longo do tempo [...]. é preciso captar o dia a dia da escola de outros tempos – os métodos de ensino, os materiais didáticos utilizados, as relações professor-aluno e aluno-aluno, os conteúdos ensinados, os sistemas de avaliação e de punição [...]. (LOPES e GALVÃO, 2010, p.44)

Esse fato colabora para que haja a incorporação de novas fontes e objetos de investigação no campo da História da Alfabetização: carteiras, utensílios, cadernetas de professores, exercícios, provas, boletins escolares, uniformes, etc.. Segundo Maciel e Frade (2006), a heterogeneidade das fontes contribui muito para ampliação das possibilidades de conhecimento dos primeiros materiais didáticos voltados à alfabetização da população e se constitui como recursos de formação dessa história.

Segundo Vinão (2008), os escritos escolares despontaram como fonte e objeto de investigação em potencial, destacando que esses materiais podem ser utilizados tanto para a realização de estudos relacionados com o ensino da aprendizagem e do uso da língua escrita, como para compreender a cultura escolar. O autor ainda ressalta que nas duas últimas décadas os estudos com cadernos, “vêm figurando no cruzamento de três campos historiográficos relacionados e complementares, mas com diferentes enfoques e interesses: a história da infância, a da cultura escrita e a da educação” (VINÃO, 2008, p. 15). No caso brasileiro, somam-se ainda a esses campos historiográficos os recentes estudos referentes à

História da Alfabetização, com destaque para os métodos de ensino e os livros para aquisição inicial da leitura e da escrita.

Segundo Gómez (2012), o interesse pelos produtos que atestam os procedimentos utilizados e os conhecimentos ensinados e aprendidos, é ainda recente, não ultrapassando as últimas duas décadas. O autor ainda afirma que as produções científicas que consideram os cadernos e escritos escolares estão distribuídas em torno de diferentes eixos: uma parte se ocupa de estudá-lo como dispositivos escolares; outros tem se fixado nos substratos ideológicos que se camuflam nas lições e cópias; na análise dos cadernos enquanto testemunho do cotidiano escolar e por fim as investigações que procuram indagar a dimensão material, gráfica e textual dos cadernos e escritos escolares, esta, de acordo com o autor, menos praticada pelos historiadores da educação.

Ao refletir sobre as investigações que apresentam os cadernos como fonte e objeto de estudo, Porto e Peres (2009), indicam que os cadernos podem revelar indícios de práticas, escolhas e opções teóricas e metodológicas das professoras, além de revelar as concepções de língua e ensino. Para Hébrard (2001), tanto por sua inserção na história da escola quanto pela preocupação de conservação da qual ele foi objeto, o caderno, é um testemunho precioso do que pode ter sido e ainda é o trabalho escolar de escrita. Ao lado disso, Peres (2010) afirma que os cadernos de planejamento contribuem não somente para o registro da História da Alfabetização, mas também como uma possibilidade de problematizar o “vivido” dentro da sala de aula, evidenciando ainda, aspectos sobre as práticas escolares e as escolhas das professoras.

Nesse contexto, os cadernos de planejamento apresentam-se como um artefato revelador do cotidiano escolar, desvelando as percepções sobre o que seja ensinar a ler e escrever, pois trazem consigo indícios dos conteúdos escolares, do currículo, informações sobre alunos e professores, das permanências e mudanças ocorridas nas concepções pedagógicas sobre o processo de alfabetização, que a partir, principalmente, da década de 1980, vem passando por um processo de significativas transformações.

De acordo com Soares (2006):

[...] processos de inserção das crianças no mundo da escrita vem sofrendo, desde os anos 80, mudanças paradigmáticas que estão a exigir uma reconfiguração do próprio conceito de alfabetização, das concepções e práticas de método, da natureza de materiais didáticos, das alternativas de formação de alfabetizadores. (SOARES, 2006, p.7)

A autora ressalta que em um mesmo momento histórico – década de 1980 – em sociedades distintas como, Brasil, Portugal e França, torna-se necessário “reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita,” (Soares, 2004, p.6) e nas sociedades onde o termo letramento¹²⁹, já existia desde o século XIX, como era o caso dos Estados Unidos e Inglaterra, o termo passou a ser foco de atenção e de discussão nas áreas da educação e da linguagem.

Nesse mesmo período, também começou a ser divulgado no Brasil os estudos sobre o processo de aquisição da leitura e da escrita de Ferreiro e Teberosky (1999). Esse contexto de intensas transformações relacionadas a inserção dos sujeitos no mundo da leitura e da escrita, fez com que as discussões e críticas relacionadas as consideradas concepções tradicionais de alfabetização, ou seja, aos métodos sintéticos (que parte de elementos menores que as palavras) e aos métodos analíticos (que parte das palavras ou unidades maiores), comecem a se intensificar, pois como afirma (Braslavsky, 1992), as questões envolvendo os métodos de alfabetização fazem parte do campo educacional desde que a escola se tornou uma escola de massa.

Autores como Morais (2005) defendem a necessidade de uma metodologia de ensino, partindo da

[...] perspectiva de que é preciso *alfabetizar letrando* e de que para fazê-lo é necessário ter uma metodologia de ensino, sem recorrer, no entanto, aos velhos “métodos de alfabetização. [...] pesquisadores e professores passaram a defender, como tarefa primordial da alfabetização, inserir os alunos no mundo da escrita, permitindo que, desde cedo, vivam práticas de leitura e produção textuais [...]. (MORAIS, 2005, p.44)

Há desse modo, o entendimento de que a “compreensão começa antes da leitura, na tomada de consciência dos usos da escrita e na interação de fortes vivências em torno dos textos” (CHARTIER, CLESSE & HÉBRARD, 1996, p.115)

Sendo necessário, portanto, que a inserção do educando no mundo da leitura e da escrita faça-se por meio de diferentes gêneros textuais. Como aponta Leal (2005):

[...] é possível e necessário alfabetizar com uma diversidade de textos de uso social, sem o uso de cartilha, incentivando os alunos a produzir e a interpretar textos de circulação social, estimulando-os a compreender seu uso, colocando enfim os aprendizes em interação entre si de tal forma que todos os alunos

¹²⁹ O termo recebe as seguintes denominações nos outros países: *literacia*, Portugal, *illettrisme*, França e *literacy*, Estados Unidos e Inglaterra.

possam ditar textos, corrigir, refazer seus textos e os de seus companheiros. (LEAL, 2005, p.13)

Ou seja, “textos reais para alunos reais” (LEAL, 2005), que possa proporcionar o conhecimento e apropriação do sistema alfabético, pois como afirmam Chartier, Clesse & Hébrard (1996), os conhecimentos são construídos, em primeiro lugar, dentro da experiência do mundo no qual a criança interage.

Atividades presentes nos cadernos de planejamento de uma professora alfabetizadora.

Considerando o caderno como fonte importante de informações a respeito do contexto escolar, como corpus de dados principal dessa pesquisa, estão sendo utilizados vinte e três cadernos de planejamento que correspondem à primeira série do Ensino Fundamental, elaborados por uma mesma professora, que teve sua trajetória profissional ligada à rede municipal de ensino. Esses materiais foram utilizados em turmas multisseriadas¹³⁰ durante os anos de 1983 a 2000, entretanto cada série possuía o seu próprio caderno de planejamento. A professora fazia registros diários do planejamento, da rotina da sala de aula e, em alguns momentos, do cotidiano da escola.

Os cadernos foram guardados por longos anos, e se transformaram em um “objeto-relíquia” (CUNHA, 2007), possibilitando conhecer aspectos do cotidiano escolar evidenciados por meio das práticas pedagógicas, dos métodos utilizados, dos livros para o ensino inicial da leitura e da escrita adotados, das observações feitas nos cantos das páginas e das disciplinas ministradas.

Os cadernos de planejamento estão distribuídos conforme o quadro abaixo:

Quadro 1: Classificação dos cadernos de planejamento

Ano	Quantidade de cadernos de planejamentos por ano	Data dos registros	Quantidade de planejamentos por caderno
1983	01	15/03 – 08/07	69
1984	01	01/04 – 06/12	137
1985	01	01/04 – 03/06	36

¹³⁰ Turmas compostas por mais de uma série estudando no mesmo espaço da sala de aula.

1986	01	26/05 – 12/07	25
1987	02	11/03 – 26/04	28
		28/04 – 19/09	93
1988	02	01/03 – 26/04	47
		27/04 – 17/09	99
1989	02	01/03 – 03/07	85
		04/07 – 06/10 ¹³¹	63
1990	01	01/03 – 22/11	144
1992	02	16/03 – 10/07	91
		15/07 – 01/12	98
1993	02	03/03 – 25/03	20
		11/06 – 02/10	76
1994	02	07/03 – 04/06	64
		06/06 – 16/11	102
1995	01	06/03 – 05/10	140
1996	01	04/03 – 09/09	124
1997	01	06/03 – 10/10	138
1998	01	27/04 – 14/12	82
1999	01	01/03 – 18/12	142
2000	01	08/03 – 24/11	147

Fonte: da autora

Como podemos observar no quadro acima, nem todos os cadernos de planejamentos correspondem a todo o período letivo, em alguns casos, dois cadernos de planejamentos se complementam e juntos correspondem ao ano letivo.

¹³¹ As últimas páginas deste caderno foram arrancadas, não sendo possível determinar uma data exata para o último registro.

O formato dos cadernos¹³² corresponde, na sua maioria, ao modelo escolar mais comum, medindo 20,5x28 cm, contendo aproximadamente entre 60 e 96 folhas.



Figura 1: Caderno de Planejamento (1987).¹³³

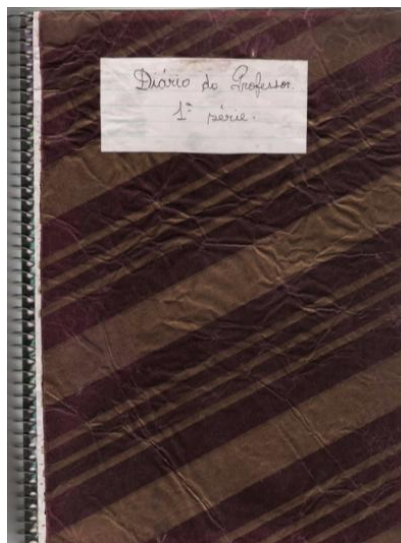


Figura 2: Caderno de Planejamento (1992).

Nas imagens acima é possível verificar o caráter pessoal atribuído ao caderno de planejamento ao denominá-lo de “Diário de Professor”, se configurando desse modo, em um artefato que vai além de um testemunho da vida profissional.

Nos cadernos de planejamentos analisados, verifica-se uma mesma seqüência metodológica. Primeiramente há um processo de desenvolvimento de algumas habilidades ligadas à coordenação motora fina e ampla, memória visual e lateralidade, contemplando o “período preparatório”, depois havia a introdução das vogais seguidas pelos encontros vocálicos, posteriormente a utilização das sílabas, que normalmente eram acompanhadas por uma palavra-chave e o desenho representativo da palavra, como pode ser observado nas figuras 3,4; depois o emprego das sílabas acompanhadas da formação de palavras e por fim as frases e os textos.

¹³² Quatro cadernos correspondem ao formato pequeno, medindo 22x16 cm, contendo aproximadamente 45 folhas.

¹³³ Cabe destacar que não havia cadernos destinados apenas ao período preparatório. Embora descrição da figura 1 apresente o caderno como sendo do período preparatório, neste caderno, também há planos de aulas elaborados para a seqüência didática seguinte.



Figura 3: Caderno de Planejamento (1992).

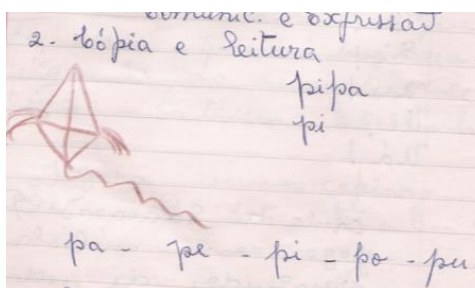


Figura 4: Caderno de Planejamento (1985).

Como podemos observar nas imagens acima, tanto no emprego das vogais quanto das sílabas, havia uma imagem representativa da letra ou da sílaba que iniciava cada palavra que iria ser trabalhada.

Na elaboração desses planos eram previstos alguns objetivos, entretanto, até o momento, não foi possível compreender quais objetivos eram esses, pois a professora apenas fazia referência ao número do objetivo sem especificar cada um deles, por exemplo, “objetivo 1” ou “objetivo 1,2 e 3”. Mas, de acordo com os cadernos de planejamentos analisados é possível inferir que havia ao menos 53 objetivos diferentes a serem alcançados até o final do período letivo.

Nesse sentido, é necessário considerar as reflexões de Porto & Peres (2009). As autoras afirmam que:

Se por um lado os cadernos são fontes reveladoras das concepções pedagógicas, por outro, possuem limitações enquanto objeto-fonte de investigação, uma vez que, obviamente, eles não dizem tudo sobre o cotidiano de sala de aula (PORTO & PERES, 2009, p. 3).

A limitação referente aos objetivos proposto, leva-nos a inferir que os mesmos eram retirados de algum outro caderno ou até de algum livro didático destinado ao processo inicial de aquisição da leitura e da escrita utilizado pela professora.

Como já mencionado, seguindo a sequência didática, os primeiros planos de aula eram destinados ao que a professora denominava como ‘período preparatório’, correspondendo normalmente, aos quinze primeiros dias de aula de cada ano letivo.

O período preparatório tinha como principal finalidade o desenvolvimento de habilidades ligadas à coordenação motora fina e ampla, memória visual e lateralidade, desenvolvidas através do preenchimento de linhas e da marcação de imagens conforme a

solicitação da professora (desenhar objeto, marcar o que está na frente ou atrás, o que está à esquerda ou a direita, etc.), como pode ser visualizado nas imagens a seguir:

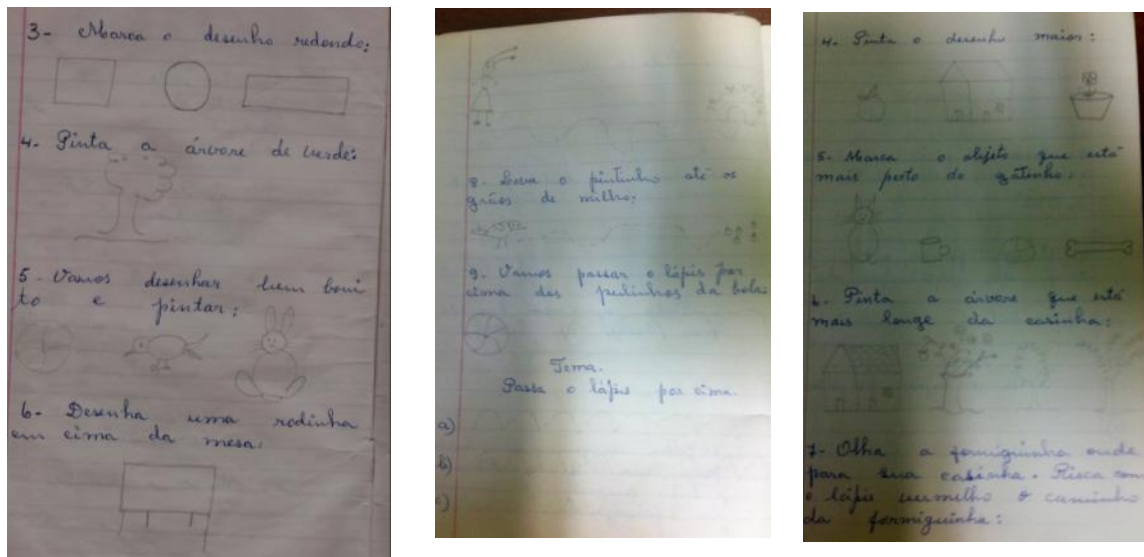


Figura 5: Exemplo da atividade do Período Preparatório - Caderno Planejamento 1987.

Apesar dos objetivos proposto para o período preparatório não estarem explicitados na elaboração dos planos de aula, a partir das atividades desenvolvidas, exemplificadas acima (figura 5), podemos perceber o desenvolvimento de atividades relacionadas à coordenação motora, memória visual e lateralidade. Como afirma Morais (2005),

Até pouco tempo atrás, acreditou-se que, para aprender a ler e a escrever os aprendizes precisariam desenvolver uma série de habilidades “psiconeurológicas” ou “perceptivo-motoras”. Como a escrita alfabética era concebida como um código, para memorizar e associar as letras aos sons, os alunos deveriam alcançar um estado de “prontidão”, no tocante a habilidades como: “coordenação motora fina e grossa”, “discriminação visual”, “discriminação auditiva”, “memória visual”, “memória auditiva”, “equilíbrio”, “lateralidade”, etc. (MORAIS, 2005, p.39)

Nesse processo, o aluno era submetido, pelo menos nos primeiros quinze dias de aula, a uma série de atividades como cobrir pontinhos e linhas sinuosas.

Após o período preparatório, os cadernos apresentavam a seguinte sequência didática: i) cabeçalho composto por nome da escola, nome do aluno, série e data; ii) atividades de rotina (oração, normalmente a Ave Maria; correção do tema e chamada); iii) atividades diversas, como pode ser verificado nas imagens abaixo:

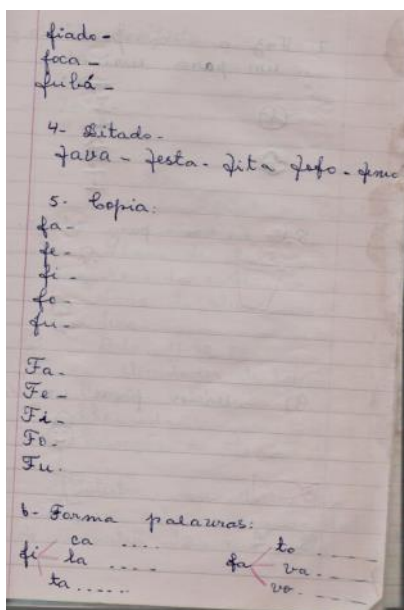


Figura 6: Exemplo de atividades - Caderno Planejamento 1985.

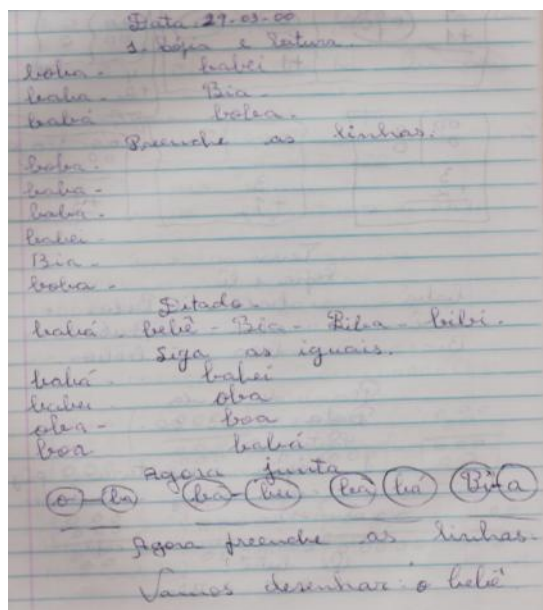


Figura 7: Exemplo de atividade - Caderno Planejamento 2000.

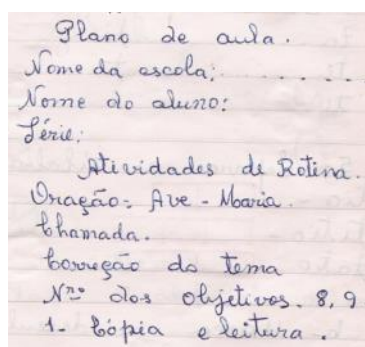


Figura 8: Exemplo de cabeçalho - Caderno Planejamento 1985.

As figura 6 e 7, embora sejam de anos letivos diferentes (1985 e 2000) apresentam a mesma prática didática, desenvolvidas através da elaboração, predominantemente de atividades de cópia, ditado, juntar e formar palavras. Levando em consideração as atividades realizadas ao longo do ano letivo, na elaboração do fichamento¹³⁴ dos cadernos de planejamento, foram criadas 13 categorias de exercícios, apresentadas no quadro abaixo, que comumente eram desenvolvidos pela professora:

¹³⁴ O fichamento corresponde ao levantamento dos dados presentes nos cadernos de planejamento: quantidade de planos realizados, quantidade de planos destinados ao período preparatório, levantamento das atividades realizadas, mapeamento das cartilhas mencionadas pela professora, etc..

Quadro 2: Atividades mais comum desenvolvidas pela professora ao longo do ano letivo.

ATIVIDADE	DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE
Ditado	Atividades que possuíam essa denominação, assim, haviam ditado de encontros vocálicos, palavras e frases.
Cópia e Leitura	Atividades que apresentavam textos, frases ou palavras soltas, normalmente era uma das primeiras atividades realizada.
Interpretação de textos:	Atividades desenvolvidas logo após as atividades de cópia e leitura, com questões a respeito dos textos e frases apresentados.
Atividade de ligar	Atividades que buscavam a correspondência de palavras, letras ou sílabas iguais.
Cópia (encher linhas)	Atividades que tinham como objetivo a memorização por meio do processo repetição da escrita de palavras, letras ou sílabas.
Figuras e desenhos	Exercícios que tem envolviam desenhos ou figuras (ligar figuras iguais, colocar nomes nas figuras, desenhar determinada figura, realização de desenho e pintura).
Atividades com substantivos	Exercícios envolvendo classificação dos substantivos, gênero dos substantivos, número dos substantivos e grau dos substantivos.
Atividade com frases	Solicitação de ordenação de palavras para formar frases, escrever frases com determinada palavra, sílaba ou figura, cópia de frases, completar frases com determinada palavra.
Pontuação	Exercícios envolvendo pontuação.
Exercícios com sílabas	Foram considerados os exercícios que solicitavam a separação de sílabas, juntar sílabas e formar palavras, ordenar sílabas para formar palavras, ligar sílabas e formar palavras, completar palavras com determinada sílaba, escrever palavras com determinada sílaba, juntar letras e formar sílabas, sublinhar sílabas, classificação das palavras quanto ao número de sílabas.
Sinônimo	Atividades envolvendo sinônimos.
Acentuação gráfica	Exercícios de acentuação.
Ortografia	Exercícios envolvendo as regularidades e irregularidades da língua.

A seguir apresentamos um quadro quantitativo dessas atividades:

Quadro 3: Quadro quantitativo das atividades desenvolvidas

ANO	Quantidade de planejamentos	ATIVIDADE												
		Sílabas	Ditado	Cópia e leitura	Copiar/encher linhas	Interpretação de texto	Frases	Figuras/ Desenhos	Substantivos	Ligar	Ortografia	Acentuação	Pontuação	Sinônimo
1983	68	21	20	29	38	6	4	7		15				
1984	121	62	84	86	7	65	14	24	16	6			2	
1985	29	21	24	23	25	7	5	14		5				
1986	17	17	10	14	9	8	3	5	2					1
1987	111	92	79	68	83	25	8	25	11	3	1	2		
1988	138	123	64	79	72	40	31	28	25	12	5			
1989	137	122	83	76	82	62	53	49	55	16	33	1		
1990	136	96	88	49	97	25	19	30	13	19	1	1	3	3
1992	176	116	99	82	111	48	15	13	19	22				5
1993	75	33	47	29	49	18	39	5	12	4	12			
1994	150	96	89	81	98	52	34	30	19	20	9	4	2	
1995	129	74	50	49	46	34	11	23	20	19	4	1		
1996	110	81	51	56	55	40		14	26	10			3	
1997	126	78	57	83	31	51	33	15	19	15	4	5		
1998	74	61	49	42	20	22	3	12	1	16				
1999	128	97	67	77	53	44	22	12	12	5	3			
2000	129	56	61	95	30	48	33	12	44	8	6	3	5	
Total	1854	1246	1022	1018	906	595	327	318	294	195	105	17	15	9

Como podemos verificar, as atividades estavam centralizadas no trabalho com sílabas, totalizando 1246 recorrências ao longo dos dezessete anos (1983-2000), em termos de porcentagem, as atividades com sílabas representam quase 21% do total de atividades desenvolvidas ao longo do período. Se considerarmos a categoria “cópia” (encher linhas), o número de atividades que apresentam o emprego das sílabas pode ser ainda maior, visto que algumas atividades consistiam na repetição de determinadas sílabas. As atividades envolvendo ditado aparecem em segundo lugar, com 1022 repetições, representando 16,8 % das atividades; as atividades de cópia e leitura terceiro, com 1018, seguida por atividades de encher linhas, 906 recorrência, representando uma porcentagem de 16,7% e 14,9% respectivamente. As atividades que aparecem em menor número (ortografia, pontuação,

acentuação e sinônimo) eram desenvolvidas, na sua maior parte, ao final do segundo semestre do ano letivo, deixando evidências que só eram realizadas após os alunos estarem lendo e ou escrevendo. Essas quatro atividades juntas representam apenas 2,4% do total de atividades desenvolvidas durante todo o período verificado.

De acordo com Coutinho (2005), nas séries iniciais as crianças eram submetidas a um grande número de atividades que tinham como objetivo a preparação para a escrita, principalmente no uso de palavras já memorizadas por meio de ditados e cópias. Primeiramente elas “copiavam sílabas depois palavras e frases e só depois eram solicitadas a produzir escritas de forma autônoma.” (COUTINHO, 2005, p.48)

No cenário apresentado a partir das atividades desenvolvidas pela professora, o processo de aquisição inicial da leitura e da escrita fica restrito ao desenvolvimento de habilidades de memorização de sílabas e palavras soltas, considerando que a escrita de forma autônoma é observada apenas nos planos realizados para os anos de 1988, 1893 e 1994, por meio da escrita de frases a partir de determinado desenho ou na formação de palavras, nas atividades que a professora denominou como ‘trabalho com fichas’. Nesse processo, os alunos eram solicitados a criar frases, cujo enredo envolvesse o desenho apresentado pela professora ou na elaboração de palavras formadas a partir da utilização de fichas¹³⁵.

Em relação às atividades de leituras, a maior parte dos textos encontrados, são os considerados como textos *cartilhados* do tipo: “Vovó vê a pipa. Viva a vovó.” ou “O saci come a cebola. A cebola é macia.”

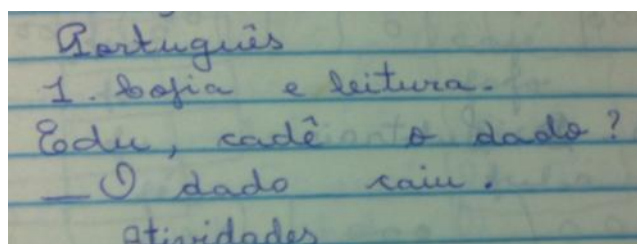


Figura 9: Exemplo de leitura trabalhada pela professora - Caderno Planejamento 2000.

Cagliari (2007) aponta que a utilização desse tipo de texto acontecia porque não havia uma preocupação com texto, visto que os ensinamentos estavam direcionados para o treinamento de decifração e de leitura de sílabas e palavras isoladas, assim, “os textos das

¹³⁵ Nas atividades envolvendo as fichas, a professora não deixa claro se nas fichas continham letras do alfabeto ou sílabas.

cartilhas eram apenas pretextos para controlar as dificuldades de leitura das palavras.” (CAGLIARI, 2007, p.55). Não havia, portanto, uma preocupação com a utilização de uma linguagem real, pertencente ao cotidiano dos sujeitos, tão pouco existia um processo de inserção dos mesmos nas práticas sociais de leitura e escrita.

Considerações finais

Os cadernos de planejamentos, nos últimos anos, vêm se configurando como um artefato que apresenta variadas possibilidades de investigação, contudo, os trabalhos que apresentam esse material como objeto/fonte de pesquisa ainda são escassos.

Os cadernos de planejamento analisados expressam uma representação da rotina da sala de aula e do cotidiano escolar. Nesses materiais foram observadas a recorrência de uma determinada sequência didática composta por exercícios de cópia, silabação e textos cartilhados, deixando evidências da utilização do método sintético, que sugere que os alunos aprendam do mais fácil para o mais complexo (FRADE, 2007). Nesse processo, os alunos eram submetidos por um período de preparação por meio do período preparatório, em seguida eram inseridas as vogais acompanhadas dos encontros vocálicos e posteriormente as sílabas. O fato das atividades com sílabas representarem quase 23% do total de atividades desenvolvidas e as atividades de pontuação, acentuação e ortografia juntas menos de 3%, ao longo do período investigado, importa nas concepções e práticas educacionais presentes no ambiente escolar. Assim, as imagens e quadros apresentados demonstram a conservação de uma concepção sobre o que seria ensinar a ler e escrever por parte da professora, no período de quase duas décadas, evidenciados por meio dos cadernos de planejamento analisados.

Essa ordem metodológica demonstra a manutenção de uma visão de alfabetização por parte da professora que tem como base o estabelecimento de uma determinada ordem a ser seguida, na qual as lições são organizadas do mais fácil para o mais difícil.

Os resultados aqui apresentados, podem ser influenciados por diversos fatores, tais como, a manutenção de uma perspectiva sobre o ensino da leitura e da escrita pela professora, o acesso dela aos materiais e a discussões sobre o processo de alfabetização, a política de distribuição de livros didáticos para os alunos das escolas públicas, entre outros, durante o período analisado. Contudo, o propósito desta investigação foi apresentar as atividades desenvolvidas pela professora. Porém, é preciso considerar que estes

questionamentos evidenciam que apesar da amplitude de análise proporcionada pelos cadernos de planejamentos, esta fonte também apresenta limitações, sendo necessário, portanto, consultas a outras fontes, nas quais, novas pesquisas buscarão esclarecer tais questionamentos.

REFERÊNCIAS

- CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização o duelo dos métodos. In: SILVA, Ezequiel Theodoro da. (Org). **Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade**. Campinas: Autores Associados, 2007. p.51-72.
- CHARTIER, Ane Marie; CLESSE, Christiane; HÉBRARD, Jean. Construir os Sentidos. In: _____ **Ler e escrever: entrando no mundo da escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. 120p.
- CUNHA, Maria Tereza Santos. No tom e no tema: escritas ordinárias na perspectiva da cultura escolar (segunda metade do século XX). In: BENCOSTTA, Marcus Levy Albino (org.). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos**. São Paulo: Cortez. 2007. p.79-99.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999. 304p.
- FRADE, Isabel Cristina. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. **Educação**. Santa Maria, v. 32, n. 1, p. 21-40, 2007.
- FRADE, Isabel Cristina e MACIEL, Francisca Izabel Pereira (org). **História da Alfabetização: produção, difusão e circulação de livros (MG/RS/MT – Séc. XIX e XX)**. Belo Horizonte: UFMG/FaE, 2006. 310 p.
- GÓMEZ, Antonio Castillo. Educação e cultura escrita: A propósito dos cadernos e escritos escolares. **Educação**, v. 35, n. 1, p. 66-72, jan./abr. 2012.
- HÉBRARD, Jean. Por uma Bibliografia Material das Escritas Ordinárias: o espaço gráfico de caderno escolar (França – Século XIX e XX). **Revista Brasileira de História da Educação**. n. 1. p.115-141. Jan-jun. 2001.
- KIRCHNER, Cássia Aparecida Magalhães. O Caderno de alunos e professoras como produtor da cultura escolar. In: V CONGRESSO DE ENSINO E PESQUISA DE HISTÓRIA EDUCAÇÃO, 2008, Minas Gerais. **Anais eletrônicos**. UFMG, 2008. p.1-11. Disponível em: http://www.congressods.com.br/vcopehe/images/trabalhos/6.praticas_escolares_e_processos_educativos/2.Cassia%20Aparecida%20Sales%20Magalhaes%20Kirchner.pdf> Acesso em: 01 de jul. 2012.
- LAPUENTE, Janaina Soares Martins; PORTO, Gilceane Caetano, PERES, Eliane Terezinha. **Acervos Pessoais de professoras Alfabetizadoras: A Contribuição dos Diários de Classe para a História da Alfabetização em Pelotas**. Revista Alfabetização e Letramento. Núcleo de Pesquisa “Alfabetização e Letramento”. Faculdade de Educação. UFPel, Pelotas, V.1, p. 71-86, 2007.
- LIMA, Gisele Ramos. **Uma análise dos exercícios com sílabas em diários de classe de professoras alfabetizadoras (1973 - 2010)**. 2013. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2013.
- LOPES, Eliana Marta Santos Teixeira; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Território Plural: a pesquisa em história de educação. São Paulo: Ática, 2010. 112p.
- MORAIS, Artur Gomes et al. **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autentica, 2005. 169p. Disponível em: http://www.ufpe.br/ceel/e-books/Alfabetizacao_Livro.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2013.
- PERES, Eliane. A alfabetização vista através de cadernos escolares (1958-2009). (Painel: História da alfabetização e da cultura escrita: perspectivas conceituais e discussão das fontes). In: XV ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2010, Belo Horizonte. **Anais CD-ROM**. Belo Horizonte: UFMG, 2010. p. 1-12.
- PORTO Gilceane Caetano; PERES, Eliane. Concepções e Práticas de Alfabetização: O que revelam cadernos escolares de crianças? In: 32ª REUNIÃO ANPED. GT 10, 18., 2009. **Anais eletrônicos**. Caxambu, 2009. Disponível

em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT10-5894--Int.pdf>> Acesso em 18 jun. 2013.

_____. Acervos Pessoais de professoras Alfabetizadoras: A Contribuição dos Diários de Classe para a História da Alfabetização em Pelotas. **Revista Alfabetização e Letramento**. Núcleo de Pesquisa “Alfabetização e Letramento”. Faculdade de Educação-UFPel, Pelotas, v.1, 2007. p. 71-86.

SOARES, Magda. Apresentação. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; MACIEL, Francisca Isabel Pereira (org.). **História da Alfabetização**: produção, difusão e circulação de livros (MG/RS/MT - Séc. XIX e XX). Belo Horizonte: UFMG/FaE, 2006. 310 p.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. n. 25. p. 05-17. jan-abr. 2004.

_____. MACIEL, Francisca, Isabel Pereira. **Alfabetização no Brasil**: o estado do conhecimento. Brasília. Inep/Comped, 2001. 173p.

VINÃO, Antonio. Os cadernos escolares como fonte histórica: aspectos metodológicos e historiográficos. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio (org.). **Cadernos à vista**: escola, memória e cultura escrita. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008. p. 15-33.

INVESTIGAÇÃO HISTÓRICA E FONTES DE MEMÓRIA VISUAL: FOTOGRAFIAS ESCOLARES¹³⁶

Cinara Dalla Costa Velasquez
Programa de Pós-Graduação em Educação Doutorado - PPGE/UFSM
cinaravelasquez@gmail.com
Jorge Luiz da Cunha
Universidade Federal de Santa Maria - orientador
Apoio - FAPERGS/CAPES

Resumo

Este estudo compreende a problematização do uso das fontes de memória visual, em especial as fotográficas, e o estudo da História da Educação. Nesta pesquisa, buscamos relacionar as imagens fotográficas e a construção memorialística de uma instituição escolar. Para isso, foram analisadas oito fotografias, do período de 1930 a 1960, que são registros de atividades extracurriculares e curriculares de alunos/as. Compreendemos que a memória é produzida historicamente por um grupo ou instituição. Nesse sentido, as fontes de memória fotográficas orientam a pensar que há diferentes representações construídas sobre o passado. A partir dessas reflexões, destacamos a potencialidade da documentação iconográfica para o estudo da História da Educação, com destaque para o estudo de uma instituição escolar de religiosas católicas no interior do Estado do Rio Grande do Sul.

Palavras-chave: História da Educação, imagem-memória, fotografias escolares.

Introdução

Fontes têm historicidade: documentos que "falavam" com os historiadores positivistas talvez hoje apenas murmurem, enquanto outros, que dormiam silenciosos querem fazer ouvir.

(Carla B. Pinsky, 2014,p.7)

O uso de fotografias escolares como fonte de memória visual para o estudo da História da Educação pode ser considerado uma prática recente nessa área do conhecimento. Nos últimos anos, alargou-se significativamente a compreensão sobre as fontes de memórias, entre elas, as fontes visuais e, de modo específico, as fotografias. Conforme Mauad (2013, p.84, grifo nosso), "as fontes de memória são, portanto, registros

¹³⁶ As fotografias selecionadas para este artigo fazem parte do conjunto do *corpus* documental a que se refere o trabalho de Tese, em andamento, intitulado *Memórias da Escola Nossa Senhora de Lourdes, RS: Narrativas da experiência educativa em uma escola confessional católica (1950-1970)*, sob a orientação do professor Dr. Jorge Luiz da Cunha, do Programa de Pós-Graduação em Educação - Doutorado, da Universidade Federal de Santa Maria (PPGE/UFSM).

resultantes de experiência humana específica: aquela que envolve uma trama de tempos que ligam o passado ao futuro. A fotografia, por exemplo, é uma *imagem-memória* produzida".

Em parte, esse giro teórico (PESAVENTO, 2012) é uma contribuição advinda dos historiadores da cultura, que se ocupam do estudo da produção de sentidos sobre o mundo. A corrente historiográfica da História Cultural, em tempos recentes, contribuiu para a emergência de novos documentos e objetos de estudo: "uma crescente atenção a indícios desprezados ou não percebidos pela História de cunho tradicional, como as evidências orais, *as imagens, a iconografia*, as escrituras privadas e ordinárias, a literatura, etc." (STEFHANOU e BASTOS, 2011, p.419, grifo nosso).

Neste texto, em que propomos pensar as fotografias escolares como fontes de memórias visuais, focaliza-se o uso da fonte visual como documento histórico. No entanto, o uso dessas fontes como objeto de pesquisa no estudo da História da Educação ainda é controverso, e só recentemente pesquisadores têm se dedicado a articulá-las e problematizá-las à luz de uma trama histórica. É mais comum o "uso" das fontes visuais – com destaque para as fotografias escolares – com caráter de ilustração, sendo "anexadas" como acompanhamentos ilustrativos ao longo das páginas de textos escritos. Dessa forma, lança-se mão da imagem fotográfica como um recurso visual que também se faz notar na escrita de textos acadêmicos, ou seja, como acompanhamento da própria produção escrita. Esse uso como recurso de ilustração, em certa medida, retira-lhe a potencialidade de historicidade.

As transformações que se operaram sobre a apreensão da fonte de memória fotográfica como documento histórico podem estar associadas à forma como o estudo da História da Educação, em tempos recentes, a partir de diferentes correntes historiográficas – como é o caso da História Cultural –, incorporou a atenção a novos objetos de estudo. Notadamente, no campo do estudo da História da Educação, é perceptível a crescente atenção a novas temáticas e, por consequência, a visibilidade de novos objetos de estudo, com destaque para as fontes de memória: "há espaço de aceitação e de criação da História a partir das memórias, plurais, incoerentes, movediças, indomáveis. Vestígios de memórias que são produzidos diferentemente, como são diversas as experiências vividas e as interpelações discursivas individuais e coletivas" (Ibid.).

Vê-se, portanto, uma clara ruptura com a acepção do valor dos documentos históricos, hegemonicamente assentados em meio a documentos escritos e oficiais. Ora, isso implica pensar que, para os domínios de Clio, outras possibilidades se apresentam: novos objetos, fontes e documentos históricos são incorporados.

A prática historiográfica alterou-se significativamente nas décadas finais do século XX. [...] A face mais evidente do processo de alargamento do campo de preocupação dos historiadores foi a renovação temática, imediatamente perceptível pelo título das pesquisas, que incluíam o inconsciente, o mito, as mentalidades, as práticas culinárias, o corpo, as festas, os filmes, os jovens e as crianças, as mulheres, *aspectos do cotidiano, enfim uma miríade de questões antes ausentes do território da História* (LUCA, 2014, p.113, grifo nosso).

Diante de novas perspectivas teórico-metodológicas no estudo da História da Educação, documentos/fontes são visibilizados e problematizados, em especial as fotografias escolares. Assim como outras fontes de memória, sejam orais ou escritas, as fontes visuais são portadoras de representações. E é em meio a essa categoria conceitual que nos aproximamos das fotografias como imagem-memória que porta representações sobre o passado.

A compreensão de representação dá-se a partir de Chartier (2002), sendo essa uma categoria conceitual importante em nossa reflexão, dada a sua articulação com as fotografias como fonte de memória, estreitando-se com nossa compreensão das fontes visuais – as fotografias escolares –, compreendidas como imagens-memória que presentificam, na sua materialidade, fragmentos de uma realidade. Elas não portam o real; todavia, sinalizam, informam e operam como índices e signos. Constituem-se em vestígios que iluminam uma construção narrativa histórica sobre uma determinada trama – esta, portadora de representações de sentidos. De maneira análoga à de Chartier (2002), Pesavento (2012) compreende a representação como construção sobre o mundo: "indivíduos e grupos dão sentido ao mundo por meio das representações que constroem sobre a realidade" (PESAVENTO, 2012, p.39).

Dessa forma, estreitamos a tese de que, por representações, podemos inferir "esquemas intelectuais incorporados que criam as figuras graças às quais o presente pode adquirir sentido, o outro tornar-se inteligível e o espaço ser decifrado" (CHARTIER, 2002, p.17). Compactuamos da tese de que fontes fotográficas são representações e portam sentidos, logo, não são imagens transparentes; imagens transitam e são veiculadas. Isso nos leva a pensar que as fotografias escolares portam representações construídas a partir de

uma intencionalidade, seja de um grupo social ou de uma instituição. Sua potencialidade possibilita o acesso a uma determinada época e um tempo, por conseguinte, são documentos que estabelecem diálogos entre presente e passado.

Diferentemente da História, a memória não tem compromisso com o trabalho de crítica e de problematização diante das transformações apresentadas pelo tempo. Porém, à História – enquanto disciplina científica – cabe a tarefa da produção de conhecimento histórico. Trata-se, portanto, de uma operação intelectual que se realiza à luz de teorias explicativas, de indícios e por meio de documentos/fontes. Dessa maneira, o trabalho historiográfico

É um trabalho de pensamento que supõe o estranhamento da análise, da produção de argumentos que possam 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 e *não sua cópia* (STEFHANOU e BASTOS, 2011, p.417, grifo nosso).

Diante dessas considerações, pensamos que a partir, da incumbência que cabe ao campo de estudo da História enquanto disciplina acadêmica, a problematização de novos objetos de estudo e documentos/fonte com o objetivo de produzir conhecimento histórico impõe critérios, visto que " a trama é densa e não se deixa ler tão facilmente " (FARGE,2009,p.36).

Configura-se, portanto, um vigoroso trabalho: articular uma fonte memorialística como se constituem as fotografias escolares e o trabalho de crítica diante da imagem materializada em sua representação. A imagem fotográfica, como objeto de estudo, exige a "alfabetização do olhar" (SOUZA, 2001, p.79). A relação que se estabelece, nesse sentido, passa distante de uma imagem/espelho; igualmente, a sua articulação com a trama histórica, em meio à qual foi forjada. Fotografias não são imagens transparentes sobre um passado. Sua produção está intimamente ligada a discursividades de um grupo, de uma instituição e de uma época. Elas são, desse modo, para além de uma descrição do que se passou, indícios do que em uma determinada época se forjou como representação do que se quis construir sobre esse tempo e lugar. A partir dessa concepção, podemos vislumbrar que,

Assim como a palavra é a expressão de uma ideia, de um pensamento, a fotografia - embora se trate de uma imagem técnica produzida por meio de um sistema de representação visual - é também expressão de um ponto de vista, de uma visão particular de mundo de seu autor. [...] Nessas imagens temos um meio de informação de importante valor documental sobre o objeto, em função de certos elementos do real que são *incluídos* no retângulo fotográfico e que podem ser de grande valia para pesquisas

iconográficas nas Ciências Humanas (KOSSOY, 2012, p.53-54, grifo do autor).

Vale destacar que, como fontes de memórias, as fotografias portam representações construídas a partir de um grupo social; neste caso, são fontes de informações que dizem sobre o passado escolar e de escolares. É mediante essa compreensão que podemos pensar as fotografias escolares: o congelamento do passado determinado por um grupo, que as forja em um determinado tempo e espaço. Porém, vale observar que a incorporação das fontes visuais fotográficas e sua leitura cercam-se de cuidados. A fotografia "fixa um determinado momento e oferece 'provas', um testemunho de um fato ou acontecimento; no entanto, em sua relação com a verdade, a fotografia também se constitui em uma interpretação do mundo" (SOUZA, 2001, p.78, grifo da autora).

Embasados nessa compreensão, percebemos que a produção narrativa histórica do passado se constitui numa construção narrativa sobre uma representação, sendo que as fontes visuais a partir das imagens de fotografias de uma escola e de seus escolares são compreendidas como vestígios históricos presentificados na materialidade da imagem representada. As fotografias guardadas no arquivo da instituição indicam, dessa forma, "a existência de memórias produzidas historicamente pelo grupo na sua experiência social, voltadas para a elaboração de um conjunto variado de representações sobre o seu passado, com vistas a se posicionar face ao futuro" (MAUAD, 2013, p.83-84).

As fotografias selecionadas para esta reflexão são imagens de alunos e alunas em atividades extracurriculares¹³⁷ e curriculares nas décadas de 1930 a 1960, em Vale Vêneto¹³⁸, RS, na Escola Nossa Senhora de Lourdes, que funcionou de 1892 até o ano de

¹³⁷ As atividades extracurriculares são atividades como: retiros espirituais, comemorações cívicas, apresentações de dramatizações, aulas de canto, recitações de poesias, cursos de formação de datilografia, Cruzadas Eucarísticas e Ação Pastoral.

¹³⁸ Vale Vêneto é um centro turístico, distrito do município de São João do Polêsine/RS, que está localizado a 30 km da cidade de Santa Maria/RS, na região central do Estado do Rio Grande do Sul. Vale Vêneto, em fins do século 19, era núcleo colonial italiano que pertencia a Silveira Martins. "O quarto núcleo colonial italiano no Rio Grande do Sul, em ordem cronológica foi Silveira Martins, situado nos municípios de Santa Maria da Boca do Monte e de Cachoeira [...]. Os imigrantes italianos começaram a ocupá-lo a partir de 1877. Os primeiros contingentes enviados a Silveira Martins eram compostos de 70 famílias. A chegada contínua de novos imigrantes, em sua maioria **vênetos**, obrigou as autoridades a **fundar novos núcleos**, como Arroio Grande, **Vale Vêneto**, Soturno, Nova Treviso e Dona Francisca. Em 1888, a colônia foi desmembrada em três partes, reunidas a três municípios diferentes: Cachoeira, Júlio de Castilhos e Santa Maria" (MANFROI, 2001,p.68-69, grifos nossos).

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2014), a região da Quarta Colônia é formada atualmente por nove municípios: Silveira Martins, Nova Palma, Dona Francisca, Ivorá, Faxinal do Soturno, São João do Polêsine, Agudo, Restinga Seca e Pinhal Grande.

1980. Era uma escola/internato para meninas e meninos de confissão católica que teve como sua mantenedora a Congregação das Irmãs do Imaculado Coração de Maria.

O conjunto de fotografias selecionadas para esta reflexão faz referência à participação de grupos de alunos e alunas nas aulas de música, desfile cívico em frente à escola e celebrações eucarísticas em frente à Igreja Matriz da comunidade. As imagens foram encontradas no arquivo da Sede Geral da Congregação das Irmãs do Imaculado Coração de Maria, em Porto Alegre (RS) e no arquivo da antiga escola, em Vale Vêneto (RS). No arquivo da Congregação, está guardado e cuidadosamente preservado um conjunto de 59 fotografias,¹³⁹ catalogadas e listadas por local, número da foto, data, assunto e estúdio. Há 24 imagens que apontam a presença de alunos e alunas.

Imagens de atividades de classe não foram encontradas no acervo da antiga escola e da Congregação. Chama a atenção o traço característico das imagens e do que foi preservado: registros de cerimônias solenes, desfiles cívicos, grupo de alunos e alunas impecavelmente uniformizados; são imagens que indicam intenção de construção de uma memória institucional, com o simbolismo de uma imagem de excelência e de disciplina.

Memória-imagem: representações em fotografias

A memória é vestígio. Não tem o compromisso de crítica; diante disso, perguntamos: por que as imagens guardadas e preservadas são registros de momentos solenes? São fotografias de classes escolares, sendo que a presença de alunos e alunas, em sua maioria, é constatada em locais externos à escola, ora em frente à Igreja da comunidade, ora em frente à escola ou no pátio da escola. São imagens que destacam a presença de autoridades, das Irmãs da Congregação (professoras da escola) e também de padres palotinos, que foram presença constante na obra educacional junto às Irmãs da Congregação e na Escola Nossa Senhora de Lourdes, no Vale Vêneto, ao longo dos 88 anos de atividades escolares da instituição.

¹³⁹ No acervo do arquivo da Congregação, há separadamente álbuns (História em álbuns) correspondentes a cada escola de que a Congregação foi mantenedora.

Fotografia 1

Grupo de alunos e alunas com Me. Teolide e Me. Jesuina com autoridades, 1945



Fonte: Arquivo Sede Geral da Congregação, Porto Alegre (RS)

Há, também, uma representação da ordem escolar:

Fotografia 2

Alunas no pátio da escola - aula de educação física, 1945



Fonte: Arquivo da Escola Nossa Senhora de Lourdes, Vale Vêneto (RS)

A imagem da aula de educação física, para além da ordem escolar, indica a influência do discurso higienista e moralizador, com a finalidade de desenvolver em alunos e alunas, além de corpos ágeis, o patriotismo e a coragem. Nessa imagem, há uma indicação de que como as alunas, nas aulas de educação física, disciplinavam seus corpos. A ritualização disciplinar do corpo constitui-se como prática comum em escolas primárias.

A partir da década de 1920, os programas de educação física para o ensino elementar foram redefinidos em torno das práticas esportivas que minimizavam os sofrimentos dos exercícios físicos, tornando a educação

física mais prazerosa para as crianças. O programa adquiriu, portanto, uma feição mais flexível e prática, incluindo brincadeiras (SOUZA, 2001, p.97).

A divisão por gênero, em classes masculinas e classes femininas, dá-se conforme a atividade, como no caso dos retiros espirituais. Está presente, na imagem fotográfica, a representação da ordem escolar. O grupo de alunas aparece acompanhado por superiores, com a presença de padres palotinos, que eram os responsáveis pelos retiros espirituais.

Fotografia 3

Alunas internas no Retiro Espiritual, 1936



Fonte: Arquivo da Escola Nossa Senhora de Lourdes, Vale Vêneto (RS)

A Escola Nossa Senhora de Lourdes, no Vale Vêneto, sempre recebeu meninas e meninos, e esse é um traço característico incomum, visto que foi a primeira, senão a única escola de religiosas católicas com internato misto no interior do Rio Grande do Sul, embora a "junção" de meninos e meninas tenha ocorrido somente a partir de 1954, quando teve início o curso ginasial – o primeiro no interior do Estado. A escola sempre recebeu alunos e alunas provenientes de diferentes regiões do Rio Grande do Sul – mais de 95 cidades e localidades constam na lista de procedência dos internos. Durante o período em que a escola esteve ativa, segundo os dados da própria instituição, foram matriculados mais de 20.000 alunos e alunas.

Em outras fotografias, há a representação de uma rígida disciplina. Impecavelmente uniformizados, aparecem alunos e alunas em imagens bastante pontuais – momentos solenes e com visibilidade pública. Ao lado das professoras e autoridades, há a construção de simbolismo da cultura própria da instituição.

Fotografia 4

Grupo de alunos e alunas - formatura do curso de datilografia, 1958

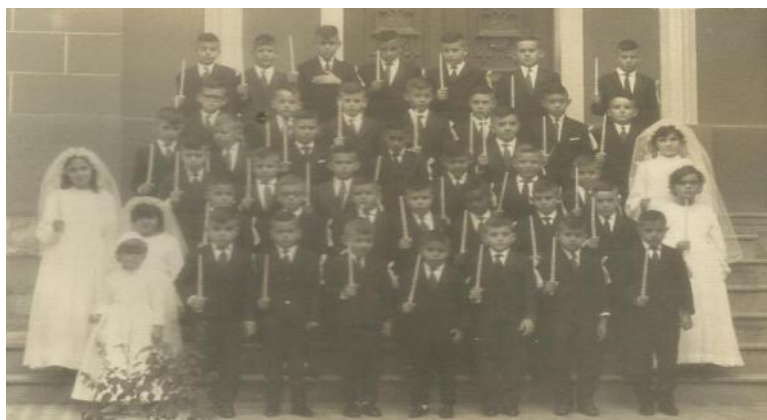


Fonte: Arquivo da Sede Geral da Congregação, Porto Alegre (RS)

A tarefa da leitura dessas imagens não se apresenta como um exercício simples. Conforme Kossoy (2013), a leitura de imagens é uma tarefa complexa, e seria possível dizer que se trata de uma leitura difícil de apreender. As imagens envolvem padrões de comportamento, normas e uma cultura própria, cuja representação se articula a um grupo social ou a uma instituição.

Fotografia 5

Primeira Eucaristia, em frente à Igreja Matriz da comunidade, 1960



Fonte: Arquivo da Escola Nossa Senhora de Lourdes, Vale Vêneto,RS

Neste caso específico, marcadamente as atividades apontam para a formação cristã – formação eucarística –, vinculada aos discursos de uma moral cristã, próprios de uma instituição confessional católica.

É nesse viés interpretativo e passível de crítica que o uso da fotografia como documento/fonte impõe ao historiador ou historiadora a clareza de que a materialidade da

imagem, indiscutivelmente, é um vestígio e fragmento histórico que possibilita a construção narrativa sobre o passado. Porém, o registro do passado "não reúne em seu conteúdo o conhecimento definitivo dele. A imagem fotográfica pode e deve ser utilizada como fonte histórica. Deve-se, entretanto, ter em mente que o assunto registrado mostra apenas um *fragmento da realidade*" (KOSSOY, 2013, p.119, grifo nosso).

A difusão desse gênero fotográfico – imagens escolares e de escolares – ocorreu a partir do século 20, sendo uma prática bastante comum, assim como outros gêneros, como os retratos de família e os cartões postais. Essas imagens retratam momentos pontuais das atividades escolares, "instantes congelados de uma trajetória institucional" (SOUZA, 2001, p.79). São, dessa forma, memórias-imagem que transitam, são veiculadas e, por certo, produzem um sentido e representações para o grupo e a instituição, com a finalidade de registrar momentos especiais, ou seja, situações são registradas de maneira a preservar a memória institucional.

A potencialidade do uso das fotografias no estudo da História é indiscutível, mas, assim como outras fontes de memória – orais ou escritas – são representações. Em vista disso, parece-nos coerente iluminar a compreensão das fontes fotográficas escolares a partir dessa aproximação conceitual. Por conseguinte, as imagens fotográficas escolares e de escolares apresentadas neste trabalho não portam uma memória visual que corresponda ao valor de uma verdade, ou seja, embora informem sobre uma realidade, essas fontes não representam a realidade. Desse modo, as fotografias comentadas nesta reflexão não dizem *do real* ou de *uma* verdade, porém, pode-se pensar que, a partir dessas fontes, se veem "regimes de verossimilhança e de credibilidade, e não de veracidade" (PESAVENTO, 2012, p.41).

O exercício de colocar em perspectiva a problematização da imagem-memória a partir de fotografias escolares e de seus escolares permitiu-nos pensá-las em sua relação com uma infinita interpretação do mundo e de seus sentidos construídos. Como diz Souza (2001, p.80), "essas imagens podem ter sido produzidas como recordação individual, mas também podem ter sido tiradas com a finalidade de registrar eventos e situações importantes para a preservação da memória da instituição".

Se, por um lado, a utilização das fotografias como documento/fonte, problematizadas por uma escrita da História da Educação, mostra-se como campo fecundo, por outro, levando-se em conta toda uma tradição historiográfica tradicional, revela-se num

trabalho movediço. O trato com fontes memorialísticas, num primeiro momento de aproximação, pode ser bastante sedutor; nesse sentido, as fotografias, assim como as demais fontes-memória, despertam naquele que as lê "um efeito de certeza. A palavra dita, o objeto encontrado, o vestígio deixado tornam-se representações do real. Mas o historiador não é um fabulista redigindo fábulas, e impõe-se a reflexão" (FARGE, 2009,p.18). As fotografias, desse modo, não são o real.

Um acervo fotográfico preservado em um arquivo, embora se apresente caro ao estudo da História da Educação, é uma senda entreaberta, um lugar de memória, lembrando a expressão cunhada por Pierre Nora (1993). Todavia, é apenas um trabalho iniciático. Por meio de imagens fotográficas, sentidos e representações transitam, discursividades são registradas e transitam pelo tempo. Para além da observação da memória-imagem, é preciso pensar esse registro memorialístico, no qual transitam discursos de um tempo: "talvez o arquivo não diga a verdade, mas ele diz *da* verdade" (FARGE, 2009, p.35). As fotografias não são discursos verdadeiros, mas por ela discursividades são preservadas.

Por essa clivagem, a memória preservada em imagens indica que a memória institucional preservada marca uma representação padronizada construída nesses registros: expressões da forma escolar, representações de uma cultura institucional que faz pensar que, por meio de registros fotográficos, quis imprimir uma identidade memorialística que vem ao encontro da filosofia da instituição. Em um dos relatórios, do ano de 1972, assim está referido: "além da formação intelectual, houve grande empenho para dar aos alunos uma sólida formação cristã mediante um trabalho extracurricular" (Irmã A., Relatório de 1972. Fonte: Arquivo Sede Provincial Santa Maria, RS). Nesse mesmo relatório sobre as atividades extracurriculares, constam as celebrações eucarísticas, dramatizações, retiros espirituais, entre outras. Ainda sobre a formação dos alunos e alunas, de forma incisiva, é possível observar, nas fotografias preservadas, os cursos paralelos às atividades curriculares, como cursos de datilografia e de acordeão, além de apresentações anuais de poesias, cantos e comemorações cívicas.

A produção dessas imagens atende a finalidades diversas, mas expressamente marca a construção identitária de uma instituição educacional que tinha como objetivo a formação de católicos exemplares. A veiculação desses discursos pode ser pensada a partir dos registros fotográficos que foram preservados por uma memória institucional.

Essas relações sociais inscritas na cultura escolar soblevam a fotografia como representação. Significa dizer que as imagens expressam um padrão identitário da escola enquanto instituição educativa cujo imaginário social é reforçado por comportamentos, símbolos, práticas e ritos (SOUZA,2001,p.81).

Com base nisso, é de se pensar que, de fato, a memória-imagem materializada em fotografias escolares e preservada no acervo da Congregação e na antiga escola, em Vale Vêneto, ao referir-se a situações específicas e a momentos solenes em que alunos, alunas, irmãs, padres e autoridades são constante presença, deixa entrever, ou pensar, a intencionalidade de uma memória institucional. Nesse sentido, a memória, como a entende Pierre Nora (1993), não é espontânea; é preciso construir e manter lugares de memória, portanto, a memória tem uma função social, "sendo a de suporte da identidade coletiva" (NEVES, 1999, p.110).

No caso desta reflexão a partir de imagens fotográficas como memória-imagem, é preciso não esquecer que se trata de fragmentos, sendo o passado uma construção, assim como o são as fotografias, documentos memorialísticos importantes. Por meio desses vestígios imagéticos, é possível a apreensão de uma cultura institucional que sinaliza para aspectos e dimensões simbólicas de um tempo e de um espaço.

As imagens selecionadas para este exercício de pensamento apontam a laudatória evocação da instituição como um espaço de formação para além do intelectual, o que é reiterado nas discursividades apontadas nas fotografias como reforço de uma visão de excelência. Também legitimam o espaço institucional, majestosamente indicando um lugar de disciplina e formação exemplar. O material aponta, ainda, para certa ordem escolar.

Fotografia 6

Grupo de alunos e alunas em frente à escola, Semana da Pátria, 1952



Fonte: Arquivo da Escola Nossa Senhora de Lourdes, RS

Na literatura eclesiástica, encontra-se um registro escrito, guardado em meio a papéis no arquivo da Sede Provincial da Congregação, em Santa Maria (RS). Sobre a imagem, o comentário do Pe. Clementino Marcuzzo refere (1992) "a disciplina e a pujança educacional da época. Trajes a rigor. Ordem impecável... Em primeiro plano, as jovens; no fundo, os meninos, tudo sob o rigor disciplinar de meia dúzia de Irmãs". Esse trecho, extraído do livro organizado pelo Pe. Clementino, reforça o estereótipo do que se quer preservar e que não deve cair no esquecimento: a construção de uma memória institucional. As fotografias, como as fontes orais e as escritas, são fontes memorialísticas que veiculam e criam legitimidades sobre o que se quer construir como marca identitária da instituição a ser lembrada e não esquecida. A escola, em imagens, reforça a "sacralização do espaço escolar".

Várias são as perspectivas de análise dessas imagens. O material selecionado tem se mostrado rico, e outros olhares e caminhos revelam-se promissores. Se, por um lado, neste pequeno texto, realizamos o exercício de pensar as fotografias escolares como fontes visuais e memória-imagem, considerando-as, quando da sua preservação, como documentos memorialísticos que constroem e preservam uma memória institucional, por outro lado, elas se mostram passíveis de novas perguntas. Tem-se um importante material para pensar e problematizar outros temas, como, por exemplo, os rituais escolares. Dessas imagens fotográficas, destacam-se, no campo simbólico das práticas religiosas, as fotografias eucarísticas. Essa atividade é uma das que mais simbolizavam a função formativa cristã.

Fotografia 7

Grupo alunos internos - Cruzada Eucarística, 1960



Fonte: Arquivo da Escola Nossa Senhora de Lourdes (RS)

Percebe-se também a presença de crianças negras no grupo de internos, um dado importante, tendo em vista sua invisibilidade nos registros escolares. Em número inexpressivo, nas imagens, percebe-se a presença de um aluno e de uma aluna negros. Por meio dessas fotografias, reforça-se a tese da exclusão social do negro nas instituições formais de ensino.

Fotografia 8

Grupo de alunas internas, 1930



Fonte: Escola Nossa Senhora de Lourdes, Vale Vêneto (RS)

As imagens expressam marcas ritualizadas, como os olhares contidos e os ares de sobriedade, submetidos a discursos morais e de civilidade. São comportamentos desejáveis, com pouca ou nenhuma expressão de espontaneidade. Conforme Souza (2001, p.89), "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".

Dessas imagens, pode-se perceber que foram preservadas aquelas que apontam situações e momentos específicos, como já indicamos; diante disso, é possível pensar que a memória registrada em fotografias guarda a memória individual e também a social. A memória, conforme Halbwachs (2006), traz os quadros sociais de um grupo, de uma classe da qual se faz parte e de suas relações sociais. Foi dessa perspectiva, então, que a problematização das fotografias se aproximou. Desse modo, o pensar sobre o passado por meio dessas fontes visuais reforça a potencialidade da memória-imagem fotográfica como documento histórico.

Considerações finais

Ao recorrermos à memória-imagem fotográfica como fonte documental, considerando os diferentes registros preservados, ficamos com a sensação de que esses registros veiculam representatividades e discursividades de uma época e de uma instituição escolar. Nesse aspecto, não se deve esquecer que a memória-imagem fotográfica, como sinaliza Mauad (2013), é uma produção. No entanto, aquilo que se observa, que se lê nessas imagens, diferentemente de uma imagem-espelho, não se traduz como uma cópia do passado nem se apresenta como registros imagéticos que deixam entrever o que se passou.

Por outro lado, trata-se de documentos que, à luz da compreensão de uma representação, conforme Chartier (2002), informam, marcam de forma significativa a intencionalidade de sua produção; são, portanto, discursos que transitam e, como tais, reforçam a produção de uma marca identitária institucional. Exibem, dessa forma, fortes impressões de uma escola confessional católica e de sua cultura própria.

Enfim, as fotografias de uma escola confessional e de seus escolares podem ser pensadas como documentos memorialísticos que operam como testemunhas de um passado construído em imagens; são fotografias que trazem, no presente, a representação de uma memória forjada por um modelo de escola. Com base nisso, é de se pensar que, de fato, as fotografias escolares e de seus escolares deixam em aberto novos questionamentos: não seriam essas fontes visuais documentos históricos que possibilitam o acesso ao passado? "Essas imagens cultuam uma memória e interrogam o presente. Não restaria algo a aprender com este modelo de escola?" (SOUZA, 2001,p.99).

Nunca se chega ao conhecimento total de uma realidade, e novas questões apresentam-se para se pensar e problematizar. Na memória de uma escola confessional, as fotografias no presente informam situações significativas para a direção escolar e grupo de alunos e alunas, sujeitos implicados nessa temporalidade. A materialidade é constituída como fonte memorialística visual pela qual transita e é veiculado o discurso de uma memória institucional e também de recordações.

Neste texto, procuramos refletir sobre a potencialidade das fontes fotográficas escolares e de seus escolares, sendo elas importantes fontes de memória que portam fragmentos de uma experiência educacional. São, portanto, documentos que podem acenar para a compreensão de um universo escolar e de sua cultura. Assim, "apontamos para a possibilidade de operar com os documentos como índices que nos possibilitam construir ou reconstruir significativas experiências historiográficas" (MONTENEGRO, 2013, p.70).

Referências

- CHARTIER, Roger. Tradução Maria Manuela Galhardo. 2.ed. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 2002.
- FARGE, Arlette. *O Sabor do Arquivo*. Tradução Fátima Murad. São Paulo: EDUSP, 2009.
- HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Centauro, 2006.
- KOSSOY, Boris. *Fotografia & História*. 4.ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2012.
- LUCA, Tania Regina de. História dos , nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). *Fontes Históricas*. 3.ed. São Paulo: Contexto, 2014.p.111-153.
- MANFROI, Olívio. *A Colonização Italiana no Rio Grande do Sul*. Implicações econômicas, políticas e culturais. 2.ed. Porto Alegre: Edições EST, 2001.
- MARCUZZO, Clementino. *Centenário da Chegada das Irmãs e Fundação do Colégio*. Vale Vêneto 1892-1992. Santa Maria: Gráfica Pallotti, [1992].104 p.
- MAUAD, Ana Maria. Fonte de Memória: Desafios metodológicos de um campo em construção. In: SANTHIAGO, Ricardo, MAGALHÃES, Valéria Barbosa de. (orgs.). *Depois da utopia: a história oral em seu tempo*. São Paulo: Letra e Voz, 2013.p.81-103.
- MONTENEGRO, Antonio Torres. Percursos historiográficos e metodológicos da contemporaneidade. In: SANTHIAGO, Ricardo, MAGALHÃES, Valéria Barbosa (orgs.). *Depois da utopia: a história oral em seu tempo*. São Paulo: Letra e Voz, 2013.p.55-70.
- NEVES, Lucília de Almeida. Memória, história e sujeito: substratos da identidade. *História Oral: Revista da Associação Brasileira de História Oral*, São Paulo: n.3, 2000,p.109-127.
- NORA, Pierre. Entre Memória e História: a problemática dos lugares. *Revista do Programa de estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC*, São Paulo: n.10, 1993,p.7-28.
- PESAVENTO, Sandra Jatthy. *História & História Cultural*. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

PINSKY, Carla Bassanezi. (orgs.).3.ed. *Fontes Históricas*. São Paulo: Contexto, 2014.

SOUZA, Rosa Fátima de. Fotografias escolares: a leitura de imagens na história da escola primária. *Educar*, Curitiba: Ufpr, n.18, 2001, p.75-101.

STEPHANOU, Maria, BASTOS, Maria Helena Camara. História, Memória e História da Educação. In: STEPHANOU, Maria, BASTOS, Maria Helena Camara. (orgs.). 4.ed. *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Vol.III: Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.p.416-429.

Fontes consultadas

1 - Documentos pesquisados no Arquivo Sede Geral da Congregação das Irmãs do Imaculado Coração de Maria - ASGG, Porto Alegre-RS

Acervo Fotográfico

2 - Documentos pesquisados no Arquivo Sede Provincial da Congregação das Irmãs do Imaculado Coração de Maria - ASPG, Santa Maria-RS

Centenário da chegada das Irmãs e Fundação do Colégio - Vale Vêneto 1892-1992 -organizado pelo Pe. Clementino Marcuzzo

Relatórios das principais atividades (quatro Irmãs) em Vale Vêneto - 1972 a 1974

3 - Documentos pesquisados no Arquivo da Escola Nossa Senhora de Lourdes -AENSL, Vale Vêneto-RS

Acervo Fotográfico

ESCOLAS NORMAIS NO RIO GRANDE DO SUL, ENTRE 1869 E 1901: HISTORICIDADE DOS SUJEITOS E DE INSTITUIÇÕES.

Cristiane Cavalheiro Milani
Graduanda em Pedagogia Licenciatura pela Universidade Federal de Santa Maria
E-mail: Cris-cmilani@hotmail.com.

Késsia da Silva Machado
Graduanda em Pedagogia Licenciatura pela Universidade Federal de Santa Maria
E-mail: nyka1936@hotmail.com

Josiane Lara Fagundes
Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria
E-mail: josilf@yahoo.com.br

Liliana Soares Ferreira
Doutora em Educação, professora do PPGE/UFSM
E-mail: anailiferreira@yahoo.com.br

Resumo

Este texto insere-se nas atividades desenvolvidas pelo grupo Kairós - UFSM -Universidade Federal de Santa Maria, e é fruto de uma pesquisa que está sendo realizada, cujo título é "Sentidos, descrições e possibilidades de trabalho do pedagógico: o trabalho dos professores em questão". Este projeto está, nesse momento, na fase de produção de dados e as primeiras análises estão sendo iniciadas. A construção de nosso estudo parte de uma análise histórica dos processos sociais (políticas públicas, entre outros) dos quais estas escolas foram alvo. Como recorte para este texto, está-se enfocando a historicidade do Instituto Estadual Olavo Bilac, localizado em Santa Maria.

Palavras-chave: Curso Normal – Trabalho pedagógico - História da Educação –Políticas Públicas.

Introdução

O presente artigo tem, como campo empírico, pesquisa realizada pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Políticas Públicas e Educação – Kairós, da Universidade Federal de Santa Maria. O projeto tem o título de "Sentidos, descrições e possibilidades de trabalho do pedagógico: o trabalho dos professores em questão". Esta pesquisa tem como objetivo analisar comparativa e criticamente o histórico do processo de construção do trabalho pedagógico¹⁴⁰. Este é entendido como trabalho dos professores na história da

¹⁴⁰Por Trabalho pedagógico entende-se todo o trabalho cujas bases estejam, de alguma forma, relacionadas à Pedagogia, evidenciando, portanto, métodos, técnicas, avaliação intencionalmente planejadas e tendo em vista

escola gaúcha, em especial, dos cursos de Magistério e Normal, destinados à formação de professores. Para início do trabalho, realizou-se análise documental em diversos documentos coletados na instituição e nos textos das políticas públicas. Para tanto, efetivou-se um recorte inicial a partir de 1900, entendendo-se ser o século passado o palco da expansão do quadro de professores no Brasil, da feminilização do Magistério e da consolidação de políticas públicas educacionais legitimadoras do trabalho dos professores. De tal maneira, estabeleceu-se como referência a história das ideias pedagógicas no Brasil.

Temos, ainda, por objetivo, estabelecer relações entre a constituição do Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac (IEEOB) e as reformas educacionais ocorridas neste período, orientadas pelas políticas públicas para a educação. Iniciamos a pesquisa, realizando o mapeamento das escolas de Curso Normal do RS, a partir de 1900, dando enfoque mais detalhado para a data de fundação da Escola e possíveis mudanças de nomes, visando a relacionar estas, com acontecimentos históricos destes períodos. Embora parecesse uma tarefa fácil, tivemos muitas dificuldades para encontrar estes dados, devido ao descaso das escolas com os dados históricos fornecidos por meio de ferramentas destinadas ao armazenamento e divulgação de informações de forma digital. A impressão é que as escolas não têm a sua historicidade registrada e, quando a tem, não a conhecem. Em muitas escolas, houve demasiada dificuldade para acessar quaisquer informações sobre a historicidade e, em algumas, não se conseguiu nenhuma informação. Segundo o *site* da Secretaria da Educação¹⁴¹ do Estado do Rio Grande do Sul atualmente, são, 104 escolas que ofertam o Curso Normal, nível médio. Destas, conseguimos a informação sobre a data de fundação de apenas 57, sendo que somente nove têm registro da data de fundação do Curso Normal. Então, entre estas escolas sobre as quais obtivemos dados, aprofundaremos mais especificamente, a análise dos dados do IEEOB.

Para um maior embasamento teórico, lemos livros, artigos relacionados ao assunto, realizamos pesquisa de campo no IEEOB. Durante as visitas a esta instituição tivemos acesso ao acervo histórico da mesma, podendo assim analisar recortes de jornais, decretos, outros documentos, fotos, entre outros materiais. O acervo histórico do IEEOB tem por objetivo valorizar e divulgar sua história, expondo seus mobiliários antigos, troféus, medalhas,

o alcance de objetivos relativos à produção de conhecimentos, normalmente atribuído aos professores. (FERREIRA, 2010,*online*)

¹⁴¹http://www.educacao.rs.gov.br/dados/curso_normal_rel_esc.pdf

bandeiras, objetos de trabalho, obras de arte, galeria de diretores, uniformes, livros antigos, documentos e fotografias. Trata-se de um acervo que visa à preservação da memória da instituição. Desse modo, acabou-se obtendo o material de pesquisa necessário para uma melhor concepção sócio-histórica do Curso Normal.

Breve contextualização da historicidade das Escolas Normais no Brasil

Para se entender os aspectos analisados no IEEOB, cabe contextualizar historicamente como se constituiu o Curso Normal, como locus da educação de professores, no Brasil. Para tanto, recorrer-se-á à História da Educação. Ao recuperar a historicidade do Curso Normal, acaba-se por entender a historicidade do Instituto, percebendo-se como os aspectos da história nacional, de certo modo, acontecem no contexto micro. Inicia-se com a instituição do país.

Com a Independência do Brasil, em 1822, o país passa a ser Estado, criando sua primeira Constituição em 1824. O texto constitucional legitimará os projetos de nacionalidade para o país e, em específico, para a educação, segundo Chizzotti (1996):

A Constituição promete uma instrução primária, gratuita, a todas as classes de cidadãos; os elementos das Ciências, das Belas Artes, e das Belas Letras serão ensinados nas aulas, e Universidade, o artigo 19 consagrava a “uniformidade do ensino público”, foram transcritos como os artigos 32 e 33 do projeto de Francisco Gomes da Silva, sem qualquer anotação imperial”. O texto final da Constituição de 1824 simplifica a redação, prescrevendo no artigo 32: a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos. (CHIZZOTTI, 1996, p.52).

Na Lei de 15 de outubro de 1827¹⁴², é determinada a criação das “Escolas de Primeiras Letras”, em todos os lugares mais populosos, com a adesão ao método mútuo ou Lancasteriano¹⁴³. Para Saviani (2010), em obra descrevendo a historicidade das ideias pedagógicas no Brasil, este processo consistia em aproveitar os alunos mais adiantados, tornando-os “auxiliares” dos professores. Assim, possibilitaria a instrução de muitas pessoas, ao mesmo tempo, a um baixo custo, tornando-se uma educação quantitativa em vez de

¹⁴²Primeira lei de instrução pública promulgada no Brasil Independente.

¹⁴³O método Lancasteriano chegou ao Brasil, em 1812, objetivando ensinar a maior quantidade de alunos, usando pouco recurso em pouco tempo, o mesmo era visto como uma medida simples que por sua vez demonstrou um enorme descaso com a educação do povo. (SAVIANI, 2010, p. 127)

qualitativa. Com esta metodologia de ensino, os professores não mantinham contato direto com todos os seus alunos, apenas “transmitiam” seus conhecimentos aos auxiliares e, estes, por sua vez, repassavam aos demais. Isto decorria, primeiramente, pela escassez de professores para o trabalho de alfabetização sobre tudo e pelo fato de não haver uma remuneração e instalações físicas adequadas para um ensino de qualidade.

Essas escolas eram frequentadas, em maior parte, por meninos e eram conduzidas de forma muito regrada. Naquelas instituições, os professores eram mal preparados, preocupavam-se apenas em “treinar” seus alunos para lerem e escreverem. Isso se dava de tal forma devido à inexistência de uma política nacional de educação. As escolas, o trabalho pedagógico e os projetos educacionais aconteciam ao sabor do interesse das classes mais privilegiadas e do governo, não por demanda da população por uma educação que lhes garantissem aprender e, com isso, interagir de modo diferente em âmbito social.

Devido à aprovação do Ato Adicional de 12 de agosto de 1834¹⁴⁴, ocorre a descentralização da educação ficando por responsabilidade das províncias o ensino primário e secundário, e o ensino superior a cargo do governo central. Como o governo detinha a concentração renda através da cobrança de impostos era natural que as províncias não garantissem o ensino primário, devido à escassez de recursos financeiros para tanto (SAVIANI, 2010).

Este modo de organização da educação no país, de acordo como estava prevista na emenda de 1834, não alcançando êxito, induziu a criação das primeiras escolas de Curso Normal do País, no ano de 1835, em Niterói e, em 1842, na Bahia, “em substituição aos Colégios Distritais, atendendo os alunos que se mostravam habilitados, nas matérias do curso elementar, com o objetivo [...] de preparar candidatos ao magistério público primário, [...]” (WERLE, 2005, p.620). Porém, o ensino permanecia precário, “chegaríamos em 1890 com o sistema de ensino atendendo apenas 250 mil crianças, em uma população total estimada em 14 milhões. Ao final do Império, 82% da população com idade superior a cinco anos era analfabeta, [...]” (HADDAD, 2000, online). Segundo Saviani (2010) a solução encontrada é a substituição das escolas normais por professores adjuntos, que eram contratados por meio de concurso disponível para indivíduos com 12 anos. Se aprovados os mesmos seriam auxiliares em escolas, com o objetivo de aperfeiçoarem na prática de

¹⁴⁴O Ato Adicional foi aprovado com o objetivo de amenizar os conflitos no período regencial.

ensino, como uma espécie de treino ou habilitação. Após três anos haveria exames de admissão no qual quem alcançasse êxito podia então vir a substituir os professores quando estes não pudessem ministrar suas aulas, entretanto só quando obtivessem seus 18 anos poderiam lecionar.

A idéia pedagógica aí presente era a da formação na prática. Consistia em contratar, por concurso geral aberto aos discípulos maiores de 12 anos de todas as escolas públicas docentes auxiliares. Os que se distinguissem nesse concurso comporiam uma lista da qual o governo faria a escolha para nomear os adjuntos. Estes ficariam “adidos às escolas como ajudantes e para se aperfeiçoarem nas matérias e práticas do ensino” (artigo 38). Nessa condição passariam por um treino de habilitação” (artigo 40), sendo examinados a cada ano. Os que obtivessem resultados desfavoráveis nos exames seriam “eliminados da classe de adjuntos” (artigo 39) Já aqueles com resultado favorável, uma vez aprovados no exame do terceiro ano, permaneceriam como adidos, podendo o governo designar, “dentre os maiores de 18 anos, aqueles que devem substituir os professores nos seus impedimentos”(idem). E poderiam, também, ser “nomeados professores públicos nas cadeiras que vagarem” (artigo 41), dispensando-se as formalidades previstas no artigo 17 e 20, que estipulavam as exigências para admissão de professores sem a passagem pela categoria de adjunto. Eis como, pela via da atuação como auxiliar junto a um professor público em exercício, se buscou formar os novos professores, dispensando-se a instalação da Escola Normal (SAVIANI,2010,p.133).

Ainda sob o ponto de vista de Saviani (2010), esta formação ligada à prática demonstra coerência com a Reforma Couto Ferraz¹⁴⁵ (Decreto nº 1.331 17/02/1854), devido a ele acreditar que o ensino deveria ser inteiramente ligado à prática, opondo-se às Escolas normais. Considera-se que esta foi um marco na organização da instrução pública no Império, preocupando-se em ter um prédio especial para as escolas, mas ainda assim, com desigualdades, ensinos deficitários e sem muitos recursos. Porém, era perceptível a vontade de mudar esses aspectos, para, assim, propor-se um ensino de qualidade.

Eram ideias essenciais da reforma as seguintes: vulgarizar e estender o ensino público, organizar melhor o magistério, dando vantagem no presente e segurança no futuro aos professores, mas exigindo deles também mais aptidão e maior zelo; preparar bons professores; regular as condições do ensino particular; e chamar para um centro de inspeção por parte do Governo os colégios e estabelecimento de educação da Capital do

¹⁴⁵Nela são definidos os princípios que nortearam a organização da instrução a partir de então. Gratuidade, obrigatoriedade, controle dos professores, inspeção escolar, ordenamento do ensino particular etc. São conceitos e instrumentos que passaram a fazer parte das legislações nas províncias a partir de 1854(CASTANHA, 2006, p.187).

Império. (Ministro Luís Pedreira de Couto Ferraz, Relatório do Ministro do Império, 1854, p. 62.)

A reforma visava melhorar as condições em que se encontrava o magistério estabelecendo direitos e deveres dos professores, instituições e governo, assim por consequência obteriam a preparação e qualificação de professores e escolas.

Escolas Normais no Rio Grande do Sul

Em seu relatório de observação do Instituto de Educação General Flores da Cunha (IEGF) a aluna da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) disserta sobre um breve histórico da instituição expondo que 1869, foi criada a primeira Escola Normal, no Estado do Rio Grande do Sul, recebendo o primeiro nome de Escola Normal da Província de São Pedro e, após, alguns outros nomes, sendo que a partir de 1959 seu nome passou a ser Instituto General Flores da Cunha.

Desde que foi criado, este Instituto tinha como objetivo ser uma escola de formação de professores e, por mais de 32 anos, foi a única escola de Curso Normal do Rio Grande do Sul.

Devido à grande demanda de instrução em razão da quantidade de analfabetos, e a preocupação do Governo com a educação cria-se o Dec. 89 de 02 de fevereiro de 1897, que reorganiza a instrução primária do Estado diz:

Art.2º Os collegios Districtaes serão instituídos onde for verificada pelo governo a necessidade d'elles, com tantos professores quantas forem as classes em que se dividir o respectivo curso, tendo por base o grau de adiantamento e nunca o número de matérias a ensinar.

Art.6º Quer nos collegios, quer nas escolas elementares será constantemente empregado o methodo Intuitivo¹⁴⁶, servindo o livro apenas de auxiliar, de acordo com programmas minuciosamente desenvolvidos.

A partir deste funda-se no interior do Estado Escolas Normais, as primeiras cidades a receberem os Institutos foram Santa Maria, Alegrete, Cachoeirinha do Sul, Passo Fundo, Caxias do Sul e Pelotas. Santa Maria foi o segundo Município a sediar um “Colégio Distrital” devido ao Intendente Municipal, Francisco de Abreu Vale Machado, preocupar-se

¹⁴⁶Método intuitivo surgiu com o objetivo de proporcionar um ensino com mais percepção visual e concreta para o aluno, oferecendo a eles objetos mais ilustrativos e como por exemplo matérias didáticos contendo figuras ilustrativas. (Saviani 2010)

com o ensino público do município. É possível observar essa preocupação com o ensino em um de seus relatórios no ano de 1895 onde escreveu sobre a instrução:

Continua a sentir-se o mal-estar desse ramo de serviço público. Em, todo o município funcionam apenas 6 cadeiras do sexo masculino e 8 do sexo feminino. Acha-se vago, na cidade, o colégio em que tinha exercício o professor Jorge Teixeira. Na populosa Freguesia do Pinhal não temos uma cadeira sequer de instrução primaria. Em todo o extenso território do 2º distrito o mesmo acontece. Não tem esta Intendência deixado de promover os meios para falta de mais duas cadeiras. Entanto aos meus reiterados pedidos nesse sentido responde-me a Diretoria da Instrução que muito despede o Estado com a instrução pública e que o nosso município já esta aquinhoado de aulas. Francisco de Abreu Vale Machado (2000 Belém apud, 1895, pág. 215).

Várias foram as escritas de Vale Machado, falando sobre o abandono da instrução na região de modo a tentar convencer o Estado da situação lastimável em que a educação se encontrava.

Durante nossas visitas no acervo histórico do IEEOB desfrutamos das documentações do mesmo, as quais mencionaremos a seguir. No dia 27 de agosto de 1901, é criado o Colégio Distrital em Santa Maria, um anexo do Colégio de Porto Alegre, sendo até sua arquitetura parecida com o mesmo, através do Decreto nº 397 de 27/08/1901, que ministrava o ensino Elementar e Complementar. Ao longo dos anos, várias foram as denominações que a instituição recebeu, para que, então, passasse a ser chamadas oficialmente de Instituto¹⁴⁷ Estadual de Educação.

Com a reforma da instrução pública os Colégios Distritais foram transformados em escolas Complementares as quais se destinavam a formar professores primários e tinham anexo um Curso Elementar (Decreto nº 909 16/05/1906).

Em 1910, foram fechadas as Escolas Complementares, sendo substituídas por Colégios Elementares que mantinham apenas o Curso Primário (Decreto nº 1479, de 26/05/1909).

Em 1929, foi instituída uma escola complementar. Nesta escola eram formados professores primários, e, em anexo, funcionava o Curso primário (Colégio Elementar), que se

¹⁴⁷ Organização de alto nível cultural dedicado ao estudo ou pesquisas de caráter especializado.

destinava às práticas das futuras alunas-mestras e ao ensino primário (Decreto nº4322 de 30/05/1929).

A instalação de Escolas Complementares era um projeto do governo de Borges de Medeiros, com o Regulamento da Instrução Pública, pelo Decreto 3.898 de 4 de outubro de 1927, abriu a possibilidade de criação de outras escolas, principalmente no interior do estado, não mais sendo competência da Escola Complementar de Porto Alegre (LUCHESE & BERGOZZA, s.d, p3).

As escolas complementares foram destinadas aos alunos habilitados no ensino preliminar, preenchendo a lacuna entre este e secundário. Contribuindo para a formação de professores até o ano de 1946, ano que houve grandes mudanças na educação devido à redemocratização no Brasil com a Reforma Capanema¹⁴⁸ durante o Estado Novo.¹⁴⁹

O intuito era preparar o aluno para o mercado de trabalho devido à industrialização estar em voga. O ingresso ao Ensino Superior dava-se por meio de vestibular para cursos nos quais os alunos já estariam vinculados no curso secundário, aqueles que cursavam o Ensino Normal preparavam-se para prestar vestibular para faculdades de Filosofia. A Reforma Capanema vigorou por muitos anos, sofrendo alterações na Lei de Diretrizes e bases de Bases (LDB 4.024/61).

Devido ao Decreto nº 13.419 de 17 de abril de 1962 transforma-se a Escola Normal Olavo Bilac em Instituto de Educação, nos termos da Lei 4.245 de 23 de dezembro de 1961.

Fazendo uma análise temporal, visando a destacar acontecimentos relevantes para construção da estrutura pedagógica do Curso Normal, mais especificamente do IEEOB podemos apresentar aqui alguns aspectos que desencadearam possibilidades para uma instituição efetiva. Dentre eles, um aspecto que serviu como alicerce foi a iniciativa do Estado em criar uma escola Normal e, após, instalar outras pelo território gaúcho em uma época em que a imigração estava no seu auge de expansão. Com isso, a demanda por instrução era grande pois já haviam nesse período um grande índice de analfabetismo. Todas as reformas presentes no texto serviram como uma base para a organização das

¹⁴⁸ Reforma Capanema foi o nome dado às regulamentações projetadas no sistema educacional brasileiro em 1942, durante a Era Vargas, liderada pelo então Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, que ficou conhecido pelas grandes reformas que promoveu, dentre elas, a do ensino secundário e o grande projeto da reforma universitária, que resultou na criação da Universidade do Brasil, hoje, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

¹⁴⁹ O Estado Novo é o nome que se deu ao período em que Getúlio Vargas governou o Brasil de 1937 a 1945.

instituições até os dias atuais e isso se evidencia desde instalações físicas adequadas até formação de qualidade dos professores.

Após a garantia da universalização do ensino, o novo desafio agora é buscar um ensino eficiente e diminuir os índices de evasão e a repetência. Outro aspecto importante também foi a mudança na formação dos docentes devido a exigência da LDB de diploma de nível superior para lecionar. Trouxe uma valorização à profissão, mas os cursos de Pedagogia e demais Licenciaturas são pouco procurados e a atratividade da carreira ainda é baixa devido à desvalorização da docência.

Embora a educação tenha mudado muito desde o início da história do país, ainda tem muito a mudar no aspecto de qualidade, pois ainda hoje fica evidente a diferença qualitativa entre as escolas públicas e particulares. Muitas são as políticas públicas hoje que enfatizam a importância da educação e projeto a serem desenvolvidos para o bom desempenho escolar, sendo a desigualdade o maior desafio a ser enfrentado.

Considerações Finais

Em virtude dos fatos mencionados, conclui-se que várias foram as reformas na educação durante o período Imperial e o Estado Novo nas políticas públicas na área da educação algumas significativas outras nem tanto, porém, todas visando à idealização e à construção de uma escola modelo. Desde que foi criada até os dias de hoje tem como objetivo acabar com o analfabetismo.

É de suma importância entendermos a relevância das mesmas, para a constituição das Escolas Normais no Rio Grande do Sul, porque é na vigência destas que se estabeleceu o trabalho pedagógico hoje existente. Com tudo isso, estamos cientes que há muito a ser desenvolvido em nossa pesquisa, pois as discussões não se limitam ao presente texto, pretendemos investigar para além do nosso objetivo.

Referências

- CHIZZOTTI, Antonio. A Constituição de 1823 e a Educação. IN: **A educação nas constituintes brasileiras (1923-1988)**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1996. (Coleção Memória da Educação).
- SAVIANI, Dermeval. História das ideias pedagógicas no Brasil. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores associados, 2010.
- FARIA, Mariana de Andrade. Relatório de Observação no Instituto de Educação General Flores da Cunha. Disponível em: <http://penta.ufrgs.br/edu/dee/insedu.htm> Acesso em: 09 de outubro de 2014.

HADDAD, Sérgio. Escolarização de jovens e adultos. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782000000200007&script=sci_arttext > Acesso em: 09 de outubro de 2014.

LUCHESE, Terciane Ângela; BERGOZZA, Roseli Maria. **Histórias da "Duque" a partir de seus impressos: a escola complementar Duque de Caxias - 1930 a 1945, p. 3.** Disponível em: <http://issuu.com/bernardete/docs/duque_jornais>. Acesso em 09 de outubro de 2014.

WERLE, Flavia Obino Corrêa. "Práticas de gestão e feminização do magistério". In: **Cadernos de Pesquisa**, v.35,n.126, 2005.

O LIVRO DIDÁTICO COMO OBJETO DE ANÁLISE: TRAMAS E USOS DA CULTURA MATERIAL ESCOLAR

Cristiane de Castro Ramos Abud
Programa de Pós-graduação em Educação-UDESC
nani.castro@bol.com.br

Galdys Mary G. Teive
Universidade do Estado de Santa Catarina
gladysteive@gmail.com

Resumo

Este texto pretendo evidenciar, através do percurso dos livros didáticos em uma escola da rede municipal de ensino de Florianópolis no ano de 2012, desde a escolha até as diferentes formas de descarte e as possibilidades de usos como artefato pedagógico que se entrelaça com a cultura material escolar. Os usos que a escola faz do livro, portanto, vão além da leitura e da escrita, o mercado editorial e econômico, a indústria cultural envolvida, as formas de consumo, também lhe conferem a materialidade do objeto com práticas, objetivos e funções diversificadas; sejam elas históricas, culturais, políticas, econômicas, etc. Problematizar o livro didático em seus usos e percursos, permite refletir sobre outras dimensões além da educacional propriamente dita, sobre sua trajetória até a escola e percebê-lo como documento histórico permeado de representações e estratégias de poder dotado de vestígios enquanto objeto cultural complexo e interdisciplinar.

Era uma manhã comum em uma escola da rede pública municipal de Florianópolis no ano de 2012, os alunos em suas salas de aula, outros na biblioteca, pais entrando e saindo da secretaria e da direção, etc. Deve-se chamar a atenção ao fato desta escola estar localizada em um Bairro à 30km do centro de Florianópolis, ocupado por uma comunidade de diferentes regiões do estado e do Brasil que vem em busca de empregos temporários, principalmente no período de alta temporada, já que se trata de uma região litorânea. Além disso, a maioria dos pais dos alunos são trabalhadores terceirizados, com baixa escolaridade. O bairro também é carente de um local de atividades culturais e de lazer, não possui posto de saúde ou hospital próximos. A escola, desta forma, acabou servindo como ponto de encontro da comunidade para atividades de lazer e cursos de informática oferecidos aos sábados dentro do Projeto Escola Aberta, sendo também um local de acesso à informação e cultura para os alunos daquela região.

Mas neste dia, havia um cartaz na porta da coordenação pedagógica que dizia: “Estamos em reunião”. A sala permaneceu fechada por toda manhã. Lá estavam os integrantes da equipe pedagógica e professores de algumas disciplinas, como Português, Matemática e Ciências. O que estariam fazendo em uma reunião fora do calendário escolar?

Ao saírem da sala entregaram um formulário preenchido a bibliotecária da escola que iria encaminhar à Secretaria de Educação, o mistério estava desfeito, estavam reunidos para a escolha dos livros didáticos disponibilizados pelo site do MEC e que após escolhidos pelas escolas são enviados pelas editoras às escolas em cada ano.

Os professores das disciplinas haviam já anteriormente acessado o site do MEC e sites das editoras para previamente escolherem os livros didáticos, contidos no Guia do Livro Didático¹⁵⁰, e depois discutirem com a equipe pedagógica da escola. Essa “escolha” está imbuída de diversas estratégias pedagógicas, mercadológicas, econômicas e permeadas por relações de poder e intenções.

Através do levamento feito na escola para elaboração deste texto, constatou-se que as editoras escolhidas geralmente são as mesmas nesta escola há 10 anos (Saraiva, FTD, Moderna, Ática), e que estão no mercado a mais de 60 anos.

Essa escolha envolve portanto, a concordância e a manutenção de uma linha pedagógica e didática seguida por essas editoras e que devem também estar em consonância com a proposta curricular de rede de ensino de Florianópolis, o que irá produzir determinados saberes, conhecimentos e práticas que irão se modificando ou não ao longo do tempo. Marcas que incidem nos usos desses objetos, os livros, sendo estes compreendidos como suportes materiais na medida em que atuam como dispositivos e artefatos normalizadores de práticas de leitura, civilidade, condutas, saberes ou como produtores de culturas e de processos de escolarização.

Sobre as escolhas dos livros didáticos mais especificamente, elas ocorrem a cada três anos e obedecem a regras específicas determinadas pelo MEC e disponíveis no site do FNDE,

¹⁵⁰ O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é o mais antigo dos programas voltados à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino brasileira e iniciou-se, com outra denominação, em 1929. Ao longo desses 80 anos, o programa foi aperfeiçoado e teve diferentes nomes e formas de execução. Atualmente, o PNLD é voltado à educação básica brasileira, tendo como única exceção os alunos da educação infantil. O PNLD é executado em ciclos trienais alternados. Assim, a cada ano o FNDE adquire e distribui livros para todos os alunos de determinada etapa de ensino e repõe e complementa os livros reutilizáveis para outras etapas. Fonte: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-apresentacao>.

onde as escolas devem se comprometer com regras como a transparência do processo de escolha, possuírem mais de 100 alunos, estarem cadastradas no censo escolar, promover ações eficazes para garantir o acesso, o uso, a conservação e a devolução dos livros didáticos reutilizáveis pelos alunos, inclusive promovendo ações para conscientização de alunos, pais ou responsáveis; promover o remanejamento de obras excedentes ou não utilizadas pela escola para atender a outras unidades com falta de material; a Direção deverá designar um responsável para efetuar a escolha do PNLD na Internet¹⁵¹.

Após registro da escolha dos livros didáticos no formulário online, através do acesso com senha enviada pelo FND à Direção da escola, as editoras eviam as escolas a quantidade de livros necessários. Ao chegarem na escola e serem conferidos os livros devem ser catalogados na biblioteca da escola e colocados a disposição de professores e alunos.

Na escola mencionada no início do texto, o percurso dos livros ao chegarem na escola foi um pouco diferente no ano em questão (2012). Ao serem descarregados na escola pelo caminhão da editora e conferidos, foram em seguida, empilhados em frente a sala da direção da escola. Lá permaneceram por meses, embalados por disciplina e ano.

Podemos dizer que se trata de um descaso ou abandono a um material de tal importância e, ao mesmo tempo, podemos traçar outras considerações. Ao ficar em um lugar estratégico na escola, de grande circulação de pessoas da comunidade escolar; em frente a sala da direção, eram constantemente vistos, produzindo representações, como, a escola adquire livros novos, forma leitores, investe em conhecimento científico, etc.

Os livros ali empilhados parecem sem “vida”, sem valor, no entanto é necessário dar-lhes “voz”, sentidos determinados por contextos, práticas e situações que irão possibilitar o entendimento de processos educacionais, políticos, investimentos e processos econômicos envolvidos, negociações comerciais, que fazem parte de uma “gramática da escolarização”, um código um tanto invisível e ao mesmo tempo presente regulado pela cultura escolar em suas dimensões práticas e discursivas (BENITO, 2010, p.14).

Representantes das editoras dos livros consumidos pela escola em análise, frequentemente a visita para deixarem exemplares de livros didáticos de várias disciplinas, além de oferecem cursos e oficinas gratuitas sobre alfabetização e leitura para a formação de professores. Nesta escola, todo início de ano esses representantes fazem uma primeira

¹⁵¹ **Compromissos relativos à moralidade e isonomia no processo de escolha:** (conforme Portaria Normativa nº 7, de 5 de abril de 2007).

visita para obter informações como, número de alunos, professores, nome e email da equipe diretiva. Posteriormente, fazem nova visita, com autorização prévia da direção, e no horário do recreio expõe livros didáticos e de literatura de uma determinada editora. Entre uma cafézinho e outro, os professores são convidados e seduzidos a folhear uma variedade de livros espalhados pela mesa da sala dos professores, estabelecendo uma série de experiências entre o leitor e a obra, “um investimento afetivo e intelectual” (CHARTIER,1999,p.70) e, neste caso, mercadológico também.

Desta forma, com uma estratégia mercadológica garantem a manutenção de sua linha editorial nas escolas, sendo que, “é necessário situar o impresso relativamente às estratégias que presidem a sua produção e distribuição, por outro modo, é necessário pensar que, uma vez produzido e distribuído, o impresso pode ganhar vida própria, com usos não previstos”(CARVALHO, 2007, p.91). E, ao mesmo tempo, quanto mais venderem mais se consolidam no mercado editorial, e ganham visibilidade ao se manterem no Guia do Livro Didático do MEC, assim, o livro didático como produto fabricado caracteriza-se “por ser uma mercadoria ligada ao mundo editorial e à lógica da indústria cultural do sistema capitalista” (BITTENCOURT, 2004, p.301); quanto maior o número de exemplares produzidos menor, também, será seu preço.

Diante deste quadro podemos inferir que,

O livro escolar é um campo por excelência da ideologia e das lutas simbólicas e revela sempre, pelas suas escolhas, um viés, um ponto de vista parcial e comprometido sobre a sociedade, sobre seu passado, seu presente e seu futuro(BATISTA, 1999, p.566).

Será a partir do século XIX, com a resolução do Ministério da Instrução Pública da França de 1890 que o uso dos manuais escolares em escolas primárias torna-se obrigatório (MOLLIER, 2008, p.61). Os manuais no Brasil, circulavam além dos espaços escolares, nas leituras de lazer e literárias tornando-se também objetos de controle das ações, hábitos, a moral dos cidadãos e da necessidade do sujeito escolarizado, neste período, “e se constituíram como produtos de grupos sociais que procuravam a partir destes, fazer circular valores, normas, condutas, tradições e representações de uma determinada época” (CUNHA, 2011, p.83).

Um das primeiras edições de livros didáticos a circular no Brasil foram o Tesouro dos meninos, obra traduzida do francês por Mateus José da Rocha e Leitura para meninas, com a primeira edição de 1818 organizada por José Saturnino da Costa Pereira pela Impressão Régia. Após a obrigatoriedade da educação em 1870 com a reforma do ensino na República as obras didáticas passam a circular efetivamente (ZILBERMAN, 1996). Essa obrigatoriedade têm suas vertentes relacionada a profissionalização do magistério, neste período, a fundação de Escolas Normais, o surgimento da imprensa periódica educacional, “ neste sentido, assumiram pertinência as categorias “indústria escolar” e “escola como mercado” para o entendimento dos processos ocorridos a partir das décadas finais do século XIX na propagação da educação obrigatória” (VIDAL & SILVA, 2010, p.32). Em 1929 o Estado cria um órgão específico para legislar sobre políticas do livro didático, o Instituto Nacional do Livro (INL), contribuindo para dar maior legitimidade ao livro didático nacional e, conseqüentemente, auxiliando no aumento de sua produção.

O uso que se faz de um livro didático poderia ter várias possibilidades de acordo com sua forma, para pegá-lo e folheá-lo, servir de encosto para uma porta, para subir em cima dele e alcançar algo, para servir de apoio para escrever ou colocar algum objeto em cima, mas ao penetrar no espaço escolar adquiriu diferentes usos, com funções e objetivos específicos e contextualizados, sendo que, “ a forma dos artefatos está sempre sujeita a mudanças em resposta às suas deficiências reais ou imaginadas, à incapacidade de funcionar de modo adequado” (PETROSKI, 2007, p.33).

Os usos que a escola faz do livro, portanto, vão além da sua leitura, escrita, rabiscar, cortar; tanto o seu mercado editorial e econômico, a indústria cultural envolvida, o consumo, também lhe conferem a materialidade do objeto com práticas, objetivos e funções diversificadas, como salienta Choppin (2004, p.553),

(...) ele constitui o suporte privilegiado dos conteúdos educativos, o depositário dos conhecimentos, técnicas ou habilidades que um grupo social acredita que seja necessário transmitir às novas gerações.

A materialidade do objeto livro didático, portanto, vai além do momento de sua elaboração, produção, edição, avaliação, impressão, envio, circulação, ela adquire significado nos usos que se faz dele, na sua produção de sentidos, neste caso, no ambiente

escolar, traçado por intencionalidades, condições históricas e culturais tornando-se assim um artefato da cultura material escolar, ou seja,

Significa considerar que os artefatos são indicadores de relações sociais e como parte da cultura material atuam como direcionadores e mediadores das atividades humanas, o que confere aos objetos um significado humano.(...) O estudo histórico dos materiais escolares pode ser um instrumento valioso para se decifrar a cultura escolar à medida que as práticas são mediatizadas, em muitos sentidos, pelas condições materiais(SOUZA, 2007, p.169-179).

A cultura material escolar abrange toda uma gama de objetos, documentos, acervos e tecnologias utilizados na escola e que possibilitam a investigação das práticas e representações tanto em relação a história das instituições como da história da leitura, percebendo este campo como construção social permeado por relações de poder e saber em constante transformação ao longo do tempo, “ o artefato está no jogo social, e esse jogo social tem que ser entendido em todas as dimensões e a dimensão material é uma delas” (MENESES, 2011, p.422). Além de abordar os objetos enquanto suportes que estão em determinados contextos e tempos forjados por práticas históricas e culturais. Desta forma, a intenção desta linha de estudo é, “Captar esse objeto em seu movimento. É a tentativa de captá-lo em suas diferentes possibilidades interpretativas, não delimitando a apenas um campo de investigação, de modo a tomá-lo como objeto cultural (VALDEMARIN, 2007, p.316)”.

O objeto cultural didático colabora na transmissão de conteúdos de ensino com características específicas enquanto instrumento educacional em diferentes contextos históricos, esses objetos “não são artefatos separados e desconectados, eles estão cingidos de valor social e são dinâmicos nos seus efeitos” (LAWN, 2013, p.225).

A concepção de livro como didático o concede um caráter didático, “um produto cultural composto, híbrido, que se encontra no cruzamento da cultura, da pedagogia, da produção editorial da sociedade” (STRAY, 1993, p.78).

O livro em si possui uma materialidade, identidades próprias de escrita que se relacionam com uma intenção intelectual ou estética, com hábitos e técnicas forjados ao longo de sua evolução (CHARTIER, 2001).

Seguindo o trajeto dos livros na escola em observação, após permanecerem por um tempo no chão da sala os livros começaram a ser “mexidos” , curiosos ou não os alunos começaram a tirar os plásticos que os envolviam e pegar alguns exemplares, seja para

folhear, apenas olhar suas imagens, etc. A direção da escola então, decidiu por enviá-los à biblioteca para serem catalogados e distribuídos nas estantes pela bibliotecária escolar. Lá foram os livros no seu novo percurso, em carrinhos de mão levados pelo pessoal do setor terceirizado da limpeza e manutenção da escola pelos corredores até a biblioteca escolar.

Lá eles devem seguir regras próprias, devem permanecer durante três anos a disposição da comunidade escolar, devem ter exemplares atuais; os que tiverem defeitos devem ser devolvidos as editoras, os que faltarem devem ter novos pedidos; reposição anual, de forma integral, dos livros didáticos consumíveis; os livros didáticos serão repassados aos alunos e professores para uso no decorrer do período letivo, a título de cessão definitiva, no caso do material consumível, ou cessão temporária, no caso do material reutilizável, sendo obrigatória sua conservação e devolução à escola ao final de cada ano¹⁵².

Após permanecer na biblioteca da escola e nas salas de aula dos alunos desta escola por um período de três anos, eles são devolvidos a bibliotecária que irá deixá-los nas prateleiras para consulta. Esse processo envolve o descarte de outros livros didáticos mais antigos, para liberar espaço por exemplo. Nesta escola, encontramos exemplares de livros didáticos de diferentes disciplinas a partir do ano de 1999, os mais antigos são enviados ao projeto *Floripa Letrada* da Secretaria Municipal de Florianópolis que os distribui em terminais de ônibus para leitura da população.

Esse descarte segue as normas da Resolução/CD/FNDE nº 60, de 20 de novembro de 2009,

Os livros didáticos consumíveis serão entregues para utilização dos alunos e professores beneficiários, que passam a ter sua guarda definitiva, sem necessidade de devolução ao final de cada período letivo. Decorrido o prazo trienal de atendimento, o bem doado remanescente passará a integrar, definitivamente, o patrimônio da entidade donatária, ficando inclusive facultado o seu descarte, observada a legislação vigente.

Com relação aos livros reutilizáveis, analisando os livros didáticos de Ciências do 6º ao 9º ano, por exemplo, de 2000 à 2012 desta escola, encontramos algumas marcas/vestígios deixados pelos alunos em suas páginas, como escrita do nome de quem o utilizou; figuras que foram cortadas para algum trabalho, principalmente das partes do corpo humano; itens sublinhados nos textos; desenhos de formas humanas; anotações de respostas de questões dos livros. Que evidenciam também, um tipo de atividade em sala ou

¹⁵² Resolução/CD/FNDE nº 60, de 20 de novembro de 2009.

prática pedagógica específica que se modifica ou não ao longo do tempo. Segundo Freitag(1997, p.42), a elaboração do livro descartável segue uma linha pedagógica determinada,

O livro descartável reúne o texto de leitura e o caderno de exercícios em um único compêndio. Seu uso é calculado para o período de um ano letivo, no final do qual o livro é desativado. O livro descartável, contendo exercícios para os alunos, orientou-se na técnica do ensino programado por unidades, totalmente individualizado. Ao implicar uma forma específica de ensino, implica também uma concepção mecânica do funcionamento do organismo humano e da aprendizagem.

No que se refere ao descarte, na escola analisada a cada final de ano, são feitas doações dos livros didáticos a comunidade escolar, para serem utilizados de formas imprevisíveis e não controladas pela escola, para alguns autores essa forma de descarte, distribuição gratuita para alunos das classes populares é considerada é uma “política assistencialista” (FREITAG, 1997, .45).

No último dia de aula, os alunos levam em suas mochilas e bolsas vários exemplares dos livros didáticos. É nas casas dos alunos que ele pode ser recortado, rabiscado, lido, colorido, rasgado, jogado fora, etc., adquirindo outros atributos, usos, significados que não o do contexto escolar.

Nas casas dos alunos, o livro didático passa ainda a ser revisitado de diferentes formas, tornado-se descartável, o que tinha um valor científico até então consolidado agora passa a objeto artístico, montado e desmontado, desvelado, corrompido por ocupar outros territórios.

Podemos inferir com o acompanhamento dos livros didáticos nesta escola, que desde a saída dos depósitos das editoras/gráficas e até chegarem nas escolas os livros didáticos envolvem pessoas, infraestrutura, espaço, organização, escolhas que lhe conferem histórias de usos e leituras.

Analisar sua trajetória histórica e complexa possibilita perceber os vestígios, os efeitos e apropriações passíveis de pesquisa e análise nos livros didáticos, questionando também, segundo Munakata (2007, p.138):

De que forma a própria economia política da indústria editorial gera necessidades econômicas e ideológicas específicas? Como e por que os editores respondem as necessidades do “público”? Como funciona a política interna do procedimento de adoção dos textos escolares? Quais são os processos utilizados de seleção desses

livros escolares? Qual é o processo real de produção do texto, desde sua encomenda, as revisões e processo editorial até a fase de vendas? Por que determinados livros são mais vendidos que outros? Como as avaliações do PNDL interferem nas escolhas dos professores?

Seu percurso final não pode ser previsto, mas suas marcas e códigos permanecem, sejam pelas lembranças e saberes apreendidos através de seus conteúdos e imagens, sejam pelos rabiscos, dobraduras, deixados em suas páginas.

Problematizar o livro didático em seus usos e percursos, permite refletir sobre outras dimensões além da educacional propriamente dita, e percebê-lo como documento histórico imbuído de representações e estratégias de poder; dotado de vestígios enquanto objeto cultural complexo; interdisciplinar e mediador de relações sociais e históricas como documento revestido de diversas possibilidades de pesquisa e análises.

Referências

- BATISTA, Antônio Augusto G. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, Márcia (org.) *Leitura, história e história da leitura*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1999. p.529-575.
- BENITO, Agustín Escolano. Patrimônio material de la escuela e história cultural. *Revista Linhas*, UDESC. Florianópolis, v.11, n.02, p.13-28, jul./dez. 2010.
- BITTENCOURT, Circe. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. SP: Cortez, 2004.
- CHARTIER, Roger. A leitura na idade do numérico. *Veredas*. Centro Cultural do Brasil. Maio, 2001. p.27-31.
- _____. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. SP: Editora UNESC, 1999.
- CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e pesquisa*. São Paulo, p.549-566, set./dez., 2004.
- CUNHA, Maria Teresa Santos. Das mãos do autor aos olhos do leitor. Um estudo sobre livros escolares: A série de Leitura Graduada Pedrinho e Lourenço Filho (1950/1970). *História (São Paulo)*. v.30, n.2, ago./dez. 2011, p.81-99.
- FREITAG, Bárbara et.al. *O livro didático em questão*. SP: Cortez, 1997.
- LAWN, Martin. Uma pedagogia para o público: o lugar de objetos, observação, produção mecânica e armários-museus. *Revista Linhas*, v.14, n.26. UDESC. Florianópolis, p.222-243, 2013.
- MENESES, Ulpiano Toledo de Bezerra de. *Estudos Históricos*. V.24, n.48. jul./dez., 2011. Rio de Janeiro, p.405-431. (Entrevista).
- MULLIER, Jean-Yves. O manual escolar e a biblioteca do povo. In: *A leitura e seu público no mundo contemporâneo*. BH: Autêntica, 2008.
- MUNAKATA, Kazumi. O livro didático e o professor: entre a ortodoxia e a apropriação. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette M.; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. *Ensino de História: sujeitos, saberes, práticas*. RJ: Mauad, 2007. p.137-147.
- PESEZ, Jean- Marie. História da cultura material. In: LE GOFF, J. *A história nova*. SP: Martins Fontes, 2005. p.237-285.
- PETROSKI, Henry. *A evolução das coisas úteis: clips, garfos, latas, zíperes e outros objetos do nosso cotidiano*. RJ: Jorge Zahar, 2007.

SOUZA, Rosa Fátima de. História da Cultura Material Escolar: um balanço inicial. In: BENCOSTTA, Marcus Levy A. *Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos*. SP: Cortez, 2007. p.163-189.

STRAY, Chris. Quia Nominor Leo: Vers une sociologie historique du Manuel. In: CHOPPIN, Alain (org.). *Histoire de l'éducation*.n58. Manueles scolaires, Etats et socieétés.XIXe-XXe siècles,Ed. INRP, 1993.

VALDEMARIN, Vera Teresa. Interfaces de pesquisa sobre manuais didáticos. In: BENCOSTTA, Marcus Levy A. *Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos*. SP: Cortez, 2007 .p.301-321.

VIDAL, Diana Gonçalves & SILVA, Vera Lucia Gaspar. Por uma história sensorial da escola e da escolarização. *Revista Linhas*. v.11, n.02,jul./dez., 2010. UDESC, Florianópolis. p.29-45.

ZILBERMAN, Regina. No começo a leitura. *Em Aberto*, Brasília, ano 16, jan./mar. 1996, p.16-29.

PROJETO POMERANDO: MAIS CULTURA (POMERANA) NAS ESCOLAS

Danilo Kuhn da Silva
Escola Municipal de Ensino Fundamental Germano Hübner
danilokuhn@yahoo.com.br

Resumo: Este trabalho intenta descrever o desenvolvimento da minha pesquisa acerca da língua e da cultura pomerana através do *Projeto Pomerando* na escola Germano Hübner, em Santa Tereza, 3º Distrito de São Lourenço do Sul, região sul do Rio Grande do Sul, Brasil. O *Projeto*, que partiu da proposta de uma padronização simplificada da escrita da língua pomerana, inicialmente realizou registro de vocabulário e análises gramaticais, haja vista que se trata de uma língua ágrafa, em processo de esquecimento na comunidade. No entanto, atualmente, ao receber o apoio do programa federal *Mais Cultura nas Escolas*, ampliou-se no sentido de coletar, catalogar e analisar canções, contos e brincadeiras tradicionais pomeranas, envolvendo ainda mais a comunidade escolar em sua própria cultura.

Palavras-chave: educação; cultura; pomeranos.

Introdução

No ano de 2006 eu comecei a trabalhar como professor de Educação Artística na Escola Municipal de Ensino Fundamental Germano Hübner, escola de zona rural localizada em Santa Tereza, 3º Distrito de São Lourenço do Sul, região sul do Rio Grande do Sul, Brasil. Na Germano, pude notar rapidamente que grande parte dos alunos falava pomerano, e algumas professoras também. Devido à minha ascendência em comum – avó materna de origem alemã, avô materno de origem pomerana – e ao interesse natural que se tem pelas próprias raízes, logo eu me apanhei aprendendo algumas palavras em pomerano. Com o passar do tempo, eu fui me deparando com algumas dificuldades em aprender este idioma, e tomei conhecimento de que se tratava de uma língua ágrafa, transmitida de geração em geração apenas oralmente.

Então, somente no ano de 2010 é que eu, incentivado por alunos e professores, comecei a aplicar naquela escola atividades envolvendo a língua pomerana, durante as aulas de Educação Artística, com alunos de 6º a 9º ano do Ensino Fundamental. Inicialmente, o *Projeto Pomerando* configurou-se em um estudo de caso, delimitado à comunidade escolar

da Germano Hübner, e se ateve a propor “uma padronização simplificada da escrita, a apresentar um pequeno vocabulário, conjugações verbais, e algumas análises e notas gramaticais” (SILVA, 2013b, p. 182).

Este *Projeto* foi tomando forma aos poucos, contando com a participação dos alunos de 6º a 9º ano, que em sua maioria dominam o pomerano falado, e posteriormente com a colaboração da professora Olívia Tessmann e a ajuda das professoras Ilaine Michaelis, Nilda Christmann e Lóia Nörnberg, fluentes na língua e entusiastas da causa. Os primeiros anos do projeto foram registrados em um livro, intitulado *Projeto Pomerando: Língua Pomerana na Escola Germano Hübner* (SILVA, 2012). O livro espelha o começo do trabalho, apresentando a padronização da escrita voltada para a simplificação, procurando escrever foneticamente, isto é, de acordo com os sons que se ouve (em termos linguísticos, trata-se de uma *transliteração*), estabelecendo letras ou conjuntos de letras para cada som, numa tentativa de aproximar a escrita ao aluno fluente na língua falada.

Desde então, o *Projeto* vem registrando vocabulário, organizando-o por tipos de palavras, e realizando estudos gramaticais, o que tem aproximado a comunidade escolar da escrita do pomerano de maneira facilitada, proporcionando-a um conhecimento maior de sua própria língua e oportunizando-a de tornar-se ela própria um agente de preservação da sua cultura:

A reprodução e a continuidade dos bens culturais vivos dependem de seus produtores e detentores. Por isso, eles sempre devem ser participantes ativos do processo de identificação, reconhecimento e apoio (IPHAN/CNFCP 2006, p. 20).

No ano de 2013, no entanto, o projeto ampliou-se no sentido de coletar músicas tradicionais e contos pomeranos¹⁵³, ampliação proporcionada pela padronização simplificada da escrita, que também tornou possível a transcrição e a posterior análise de duas canções tradicionais pomeranas que coletei em 2008. As canções *De múta éna hóchtich* e *De fest* foram coletadas através do senhor Leopoldo Klug¹⁵⁴, por demanda do projeto da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto de São Lourenço do Sul intitulado

¹⁵³ Em 16 de abril de 2013 eu coletei três canções tradicionais, uma brincadeira e um conto pomerano na residência da aluna Talia Heller Rehbein (SILVA, 2013c; SILVA, 2013e).

¹⁵⁴ *In memoriam*.

*Canto Coral nas Escolas*¹⁵⁵, do qual eu era coordenador. Destas análises advieram dois artigos: *A emigração pomerana através da canção De múta éna hóchtich*¹⁵⁶ (SILVA, 2013d), e *A música pomerana como narrativa da memória cultural* (SILVA, 2014). Foi neste ano que o *Projeto Pomerando* ganhou apoio do programa federal *Mais Cultura nas Escolas*, ampliando as possibilidades de coleta, catalogação e análise de canções, contos e brincadeiras tradicionais pomeranas, as quais serão registradas em um CD e em um livro, além de serem promovidas outras ações, como registro e análise de manifestações culturais que envolvam a música e/ou outros elementos tradicionais (casamentos, velórios, folguedos, etc.), apresentações de uma banda tradicional executando as canções em festas da comunidade e a elaboração de artigos acadêmicos a fim de divulgar e disponibilizar o material coletado à comunidade científica, o que somará a minha pesquisa.

O programa federal *Mais Cultura nas Escolas*

O programa federal *Mais Cultura nas Escolas* é uma iniciativa que parte da parceria entre o Ministério da Cultura e o Ministério da Educação, e tem por finalidade “fomentar ações que promovam o encontro entre o projeto pedagógico de escolas públicas contempladas com os programas *Mais Educação* e *Ensino Médio Inovador* e experiências culturais e artísticas em curso nas comunidades locais” (MEC; MINC, 2013, p. 4)¹⁵⁷.

Os projetos inscritos no *Mais Cultura nas Escolas* são uma ação conjunta entre as escolas, artistas e/ou entidades culturais, que elaboram um plano de atividade cultural com o objetivo de aproximar as práticas artísticas e as práticas culturais do fazer pedagógico das escolas: “a responsabilidade pela construção e gestão do Plano de Atividade Cultural é mútua, da escola e da iniciativa cultural parceira, e deve ser mantida ao longo do desenvolvimento do projeto” (ibid., p. 4).

Os projetos inscritos no *Mais Cultura* orientam suas ações a partir de eixos temáticos. Em 2013, foram selecionados 5 mil projetos e cada um deles será contemplado

¹⁵⁵ O projeto *Canto Coral nas Escolas* (2007-2010) visava estimular nas escolas a prática do canto coral, comum no interior do município de São Lourenço do Sul. Nas escolas municipais da zona urbana, o projeto abria-se em consonância com a demanda cultural local, mas, nas da zona rural, visava exclusivamente à valorização e ao incentivo da prática do canto coral.

¹⁵⁶ Artigo apresentado no 2º Congresso Internacional de História Regional promovido pela Universidade de Passo Fundo (UPF).

¹⁵⁷ Para mais informações, consultar:

<http://www.funarte.gov.br/wp-content/uploads/2013/06/manualMaisCultura.pdf>.

com valores entre R\$ 20 e R\$ 22 mil, variáveis conforme o número de alunos registrado no último censo escolar” (ibid., p. 4). Os recursos são repassados através do PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola).

Os responsáveis pelo projeto poderão custear a contratação de serviços culturais necessários às atividades artísticas e pedagógicas, a aquisição de materiais de consumo, a contratação de serviços diversos, a locação de transportes, serviços e equipamentos, e aquisição de materiais permanentes e equipamentos.

Dentre os objetivos do programa, destacam-se, no tocante do presente trabalho: desenvolver atividades que promovam a interlocução entre experiências culturais e artísticas e o projeto pedagógico da escola pública; promover, fortalecer e consolidar territórios educativos, valorizando o diálogo entre saberes comunitários e escolares, integrando na realidade escolar as potencialidades educativas do território em que a escola está inserida; ampliar a inserção de conteúdos artísticos que contemplem a diversidade cultural na vivência escolar; promover o reconhecimento do processo educativo como construção cultural em constante formação e transformação; fomentar o comprometimento de professores e alunos com os saberes culturais locais; proporcionar aos alunos vivências artísticas e culturais promovendo a afetividade e a criatividade existentes no processo de ensino e aprendizagem (ibid., p. 4-5).

O eixo temático no qual o *Projeto Pomerando* se enquadra é o de Tradição Oral. São consideradas pertencentes a este eixo atividades de formação cultural e aprendizado que “valorizam a transmissão de saberes feita oralmente pelos mestres e griôs. Referem-se à cultura das comunidades tradicionais, seus costumes, memória, contos populares, lendas, mitos, provérbios, orações, adivinhas, romanceiros e outros” (ibid., p. 7).

***Mais Cultura* na escola Germano Hübner**

O objetivo principal do *Projeto Pomerando*, agora com o apoio do *Mais Cultura*, é preservar a memória pomerana cristalizada na sua tradição oral, como em contos, músicas tradicionais, brincadeiras de roda, jogos, parlendas, canções de ninar, festas comunais, costumes, etc., manifestações que são transmitidas apenas oralmente, muito por conta de a língua pomerana ser ágrafa, e que correm o risco de se perder, haja vista a preocupação da própria comunidade em registrar sua cultura, expressada por seus representantes mais velhos. Trata-se, portanto, de um resgate cultural.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Germano Hübner é uma escola de zona rural, localizada em Santa Tereza, 3º Distrito de São Lourenço do Sul, Rio Grande do Sul, Brasil, e conta com cerca de 300 alunos. Devido à fundação da Colônia São Lourenço, por Jacob Rheingantz, em 1858, esta região recebeu muitos emigrantes germânicos, dentre estes, os pomeranos, etnia majoritária da comunidade desta escola. Os pomeranos são um povo de origem eslava, descendente dos wendes, germanizados a partir de 1400 d. C., que habitavam a região da Pomerânia, hoje pertencente uma parte à Alemanha e outra à Polônia (WILLE, 2011; HAMMES, 2010, vol. 1; COSTA, 2007; SALAMONI, 1995). A comunidade é essencialmente agricultora, tendo na monocultura do fumo sua principal atividade, mas também plantam batata, milho, feijão, etc. O desenvolvimento do *Projeto* é importante porque se trata de um resgate cultural de costumes e tradições pomeranas que correm o risco de se perder, em virtude da língua pomerana ser ágrafa: como a cultura pomerana é essencialmente oral, e a comunidade sofre influências e interferências culturais diversas, o registro de tal cultura é importante para sua preservação. Na escola Germano Hübner, quase cem por cento dos alunos falam pomerano, e muitos deles aprendem primeiro o pomerano para depois aprenderem o português. A iniciativa cultural proposta ao *Mais Cultura* surgiu em 2010 através da criação do *Projeto Pomerando*, que visa incentivar os alunos a pesquisarem e escreverem sua cultura. Este *Projeto* e seus resultados se destinam primeiramente à comunidade escolar local, mas abrem-se em direção das demais localidades de origem pomerana do interior de São Lourenço do Sul, da região sul do Rio Grande do Sul e do restante do país, mas também a quem interessar possa, como a outras comunidades de origem germânica ou demais etnias, pesquisadores, e estudantes.

Quanto à metodologia, o *Projeto*, a partir do *Mais Cultura*, pôde empenhar-se em proceder com coletas de costumes e tradições pomeranas na região da comunidade escolar, com a catalogação e a análise dos dados culturais encontrados, para a posterior reflexão, discussão e disponibilização. As coletas são feitas através de gravações em vídeo, observações, entrevistas orais; a catalogação, através da edição, do CD, do livro e de artigos acadêmicos; a disponibilização através também, do CD, do livro e dos artigos, mas também através apresentações artísticas temáticas, palestras, banners, cartazes, folders, e a discussão e reflexão através de encontros, palestras, seminários, reuniões.

O presente trabalho apresenta resultados parciais do *Projeto Pomerando*, atrelado ao programa federal *Mais Cultura nas Escolas*. Contudo, espera-se coletar ainda muitos mais

dados culturais, a fim de preservá-los, além de promover, na comunidade, um resgate cultural e um reavivamento de sua memória.

Fundamentação teórica

No contexto sociocultural e histórico da comunidade pomerana instalada na região sul do Rio Grande do Sul, Brasil, apresenta-se esta pesquisa tentando estudar as narrativas memoriais e identitárias inerentes à cultura desta comunidade de descendentes pomeranos. Para tanto, o conceito de memória cultural teorizado por Jan Assmann (1995) revela-se oportuno.

No artigo *Collective Memory and Cultural Identity* (1995), Assmann procura desenvolver um campo teórico-conceitual que dê suporte às discussões culturais acerca da memória e da identidade, onde se insere esta proposta de pesquisa. Conforme o autor, o sentido de pertencimento a uma determinada sociedade, grupo, etnia, ou cultura é visto como o resultado da socialização de costumes que se dá na interação entre as pessoas. Neste sentido, a sobrevivência dos tipos sociais está permeada e apoiada pelos aspectos que envolvem o conceito de memória cultural (ASSMANN, 1995, p.125). Este conceito procura dar conta de "todo conhecimento que dirige o comportamento e experiência na estrutura interativa de uma sociedade e que é obtido através de gerações em repetidas práticas e iniciações sociais" (ibid., p.126). Nota-se, portanto, que a noção de memória cultural trazida pelo autor visa a abarcar uma perspectiva mais culturalizada (e comunicativa) da noção de memória coletiva e de identidade, onde se consideram processos de transmissão, interação e aprendizagem, bem como os mecanismos pelos quais tais operações funcionam dentro de uma comunidade.

Para Assmann (1995), o processo comunicativo é elemento chave para a constituição da memória cultural e, para tal, caracteriza o que nomeia como memória comunicativa. Este tipo de memória constrói-se através daquelas "memórias coletivas que estão baseadas exclusivamente sobre comunicações do dia-a-dia" (ibid., p. 126), as quais se caracterizam pela não-especialização, pela reciprocidade de papéis, pela instabilidade temática e desorganização. E é a partir deste tipo de comunicação, ou seja, na interação com os outros, que cada indivíduo vai compondo sua própria memória, estabelecendo, conseqüentemente, sua própria identidade cultural (ibid., p. 127). Assmann (1995), a seguir, trata da questão da transição no escopo da memória comunicativa. Elemento fundamental

para se compreender os processos através dos quais as pessoas de uma comunidade se comunicam, este processo comunicativo se dá, na constituição de sua teoria, através de uma memória cristalizada em produções (sob a forma de produtos culturais). Desta forma, seria através desses produtos que os conhecimentos que estruturam um determinado grupo se materializariam. Assmann (1995) vê no contexto da cultura objetivada, cristalizada em textos, canções, contos, ritos, construções, monumentos, etc., uma estreita conexão entre os membros do grupo e sua identidade. Conforme o autor:

Podemos nos referir à estrutura do conhecimento neste caso como a 'concreção da identidade'. Com isso, queremos dizer que um grupo baseia sua consciência de unidade e especificidade sobre este conhecimento e deriva impulsos formativos e normativos a partir deste, o qual permite ao grupo reproduzir sua identidade. (ibid., p. 128)

É através deste 'tornar-se concreto' que a memória cultural preserva o armazenamento dos conhecimentos através dos quais o grupo deriva o reconhecimento de sua unidade e peculiaridade. Este reconhecimento de si parte de definições identificatórias de significados (ibid., p. 130). Neste sentido, a música pomerana porta narrativas memórias e identitárias da comunidade que a cria.

A capacidade para reconstruir uma memória cultural opera na medida em que os membros do grupo, bem como as interações que daí vem à tona, relacionam o seu conhecimento a situações contemporâneas. Embora existam qualidades imóveis de memória e armazenamento de conhecimentos, os contextos contemporâneos se relacionam aos produtos dessa memória através de apropriações, preservações, transformações (ibid., p. 130). Exemplo disto são as canções populares autorais pomeranas de origem tradicional, as quais são compostas tendo como embrião algum trecho musical conhecido tradicionalmente.

A formação da memória cultural é uma característica que dá conta da cristalização do significado comunicado e do conhecimento coletivamente compartilhado como pré-requisitos para a transmissão de uma herança cultural institucionalizada de uma sociedade. Para tal, não somente a escrita atua como única forma para uma formação cultural estável: imagens pictóricas, rituais, bem como outras formas – como, no tocante a presente proposta de pesquisa, a música – funcionam para a cristalização e compartilhamento de uma herança cultural (ibid., p. 130-131).

Por fim, a memória cultural é reflexiva porque apresenta uma dimensão prático-reflexiva na medida em que interpreta a prática comum (muitas vezes fora de seu território, como nos contextos de emigrantes) através de provérbios, ditados populares, etno-teorias, e assim por diante; como também possui uma dimensão auto-reflexiva na medida em que se baseia em si mesma para explicar, distinguir, reinterpretar, criticar, censurar, controlar, etc., a si mesma; e é também reflexiva porque reflete sobre sua própria imagem na medida em que reflete (criticamente) a autoimagem a partir da preocupação da autoimagem do próprio grupo (ibid., p. 132).

O autor, ao final de seu artigo, sintetiza o conceito de memória cultural:

O conceito de memória cultural compreende aquele corpo de textos, imagens e rituais reutilizáveis específicos a cada sociedade e em cada época em que a 'cultivação' serve para estabilizar e transmitir a autoimagem dessa mesma sociedade. Sobre tal conhecimento coletivo, a maior parte (mas não exclusivamente) do passado, cada grupo baseia sua consciência de unidade de particularidade (ibid., p. 132).

Assim, situada no contexto histórico e sociocultural da comunidade pomerana na região e apoiada no conceito de memória cultural de Assmann (1995), esta pesquisa candidata-se a perscrutar os meandros da memória e da identidade pomerana através de sua cultura.

Resultados parciais da pesquisa

Torna-se importante salientar que o fato de o pomerano ser utilizado na região apenas oralmente dificultou a preservação das canções, dos contos e das brincadeiras tradicionais, e contribuiu para que, hoje em dia, sejam poucas as manifestações culturais que ainda têm lugar na memória da comunidade, visto que registros escritos quase inexistem.

No que se permite falar sobre as canções pomeranas, até o momento, não são claras quaisquer características que possam ser classificadas como peculiares à música pomerana nas duas canções coletadas, exceto sua origem germânica (SILVA, 2014, p. 9). Haja vista a secular germanização dos pomeranos (WILLE, 2011; HAMMES, 2010, vol. 1; COSTA, 2007; SALAMONI, 1995), observou-se que a canção pomerana *De múta éna hóchtich* é uma polca, ritmo oriundo da cultura germânica, e que a canção *De fest* é uma valsa, de

mesma origem. As canções revelaram-se importantes suportes memoriais e culturais pomeranos:

As temáticas e as letras das canções são reveladoras de significados, de maneiras de como os pomeranos veem o mundo que ali ficam cristalizadas, das representações culturais intrínsecas, i.e., são uma forma de narrativa cultural da memória pomerana. (SILVA, 2014, p. 9)

A canção *De múta éna hóchtich* (O casamento da vovó) revelou ser possível traçar uma rota de emigração pomerana para os Estados Unidos, anterior à emigração para o Brasil e para o Rio Grande do Sul, cristalizada na narrativa da canção (SILVA, 2013d, p. 8-10). Da segunda estrofe canção: “Um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete, onde está minha namorada? Não está aqui, não está ali, ela é dos Estados Unidos” (ibid., p. 10). Trata-se de uma referência, do imaginário da comunidade refletido na canção, à diferença cultural entre os pomeranos e os americanos, uma advertência aos rapazes emigrados para que não se casassem com mulheres de outra cultura¹⁵⁸, o que acarretaria transtornos (ibid., p. 10).

Por seu turno, a canção *De fest* (A festa) evidenciou, dentre outras coisas, a presença do que denomino *misticismo pomerano*¹⁵⁹, um conjunto de costumes, simpatias e benzeduras que são elementos identitários tanto étnicos quanto sociais (ibid., p. 13). A este misticismo está associada a primeira estrofe da canção: “Eu não conseguia achar minha mulher na cama, ela não estava deitada nem na frente, e nem atrás. Peguei a vassoura e revirei tudo e aí passou no meio das minhas pernas” (ibid., p. 13). Na narrativa da canção, a vassoura, que tem várias utilizações místicas entre os pomeranos (BAHIA, 2011, p. 236-237; ibid., p. 247), tem o papel de ajudar o personagem a encontrar sua esposa. O “revirar tudo” indica “limpeza”. Ao eliminar a “sujeira” – ou, como se pode interpretar, as influências dos maus espíritos –, o marido pôde encontrar sua esposa (SILVA, 2014, p. 15).

¹⁵⁸ Conforme Salamoni (1995, p. 59-60) e Bahia (2011, p. 97), a endogamia, i.e., o casamento com pessoas de mesma origem étnica, é a prática mais comum entre os pomeranos. Há, inclusive, o seguinte ditado popular, extraído de Bahia (ibid., p. 187): “O nosso sangue não combina! O que você quer fazer com os pretos (brasileiros), se aqui temos pomeranos suficientes!”.

¹⁵⁹ Estas *práticas mágicas* (termo utilizado pela antropóloga Joana Bahia) são profundamente debatidas no livro *O tiro da bruxa: identidade, magia e religião na imigração alemã* (BAHIA, 2011), e mencionadas em relação à região sul do Rio Grande do Sul através da tese de doutorado *Educação, história e memória: silêncios e reinvenções pomeranas na Serra dos Tapes* (THUM, 2009). Há também mais autores que se referem a tais práticas pomeranas, tais como Bosenbecker (2012), Wille (2011), Loner; Gill (2010), Hammes (2010, vol. 1), Baysdorf; Rodrigues (2007), Costa (2007), Zehetmeyr (2007), Roelke (1996), Salamoni (1995), Grinbaum (1994), Jacob (1992), Rocha (1984), Roche (1968), Wagemann (1949) e Neves (1943).

Portanto, se as canções têm letra, elas contam histórias, narram fatos, episódios, expressam ideias, revelam traços culturais, registram a memória e a identidade da comunidade que as criam (ibid., p. 10). De acordo com Jovchelovitch (2007), é pelo contar histórias que o conhecimento social se torna palpável, assim como as representações do passado e as apresentações da identidade, pois, com base em narrativas, as comunidades resgatam à memória o que aconteceu, dão sentido aos acontecimentos e constroem o individual e o social. Tais narrativas encontram na música um suporte, e possibilitam a reflexão sobre a vida comunitária e a herança histórica. Os pomeranos narram-se a si mesmos através de sua música¹⁶⁰.

Neste sentido, acredita-se ser importante ampliar a pesquisa acerca de músicas tradicionais pomeranas na comunidade pomerana de São Lourenço do Sul, haja vista as potencialidades memoriais/identitárias deste suporte, onde questões sociais, culturais e históricas encontram-se cristalizadas. Além disso, existem canções pomeranas populares autorais, muitas delas portadoras de elementos significativos¹⁶¹, sendo que algumas delas partem de trechos de canções tradicionais¹⁶², os quais são reelaborados ou utilizados como embrião para o restante da composição.

Quanto à contos pomeranos, em 16 de abril de 2013, através da aluna Talia Heller Rehbein, do 6º Ano da Germano, foram coletadas canções e brincadeiras pomeranas. Na ocasião, sua mãe Andreia Inês Heller Rehbein e sua avó paterna Alida Conrad Rehbein a ajudaram a cantar três canções tradicionais, além de demonstrarem uma brincadeira. Indagadas sobre o seu conhecimento acerca de mais canções ou brincadeiras além das já apresentadas, a dona Alida disse saber contar uma história em pomerano. Então, lhe foi pedido que a contasse, para que se pudesse registrá-la por meio de gravação audiovisual. O nome da história era *Dái zuóvan kláina séicha*¹⁶³. A partir de então, através de pesquisa e

¹⁶⁰ Quanto a isto, há um ditado pomerano que diz: “Eu falo por entre as flores” (*Ik dau dot blauma futéla*). Ou seja, tais narrativas não são explícitas, são sutis, encontram-se delicadamente nas canções, “por entre as flores”.

¹⁶¹ A canção *In uza tit* (No nosso tempo), por exemplo, o autor Almiro Hönke, por mim entrevistado no dia 29 de setembro de 2013, chama atenção para as mudanças socioculturais na comunidade pomerana através da letra da canção, cantada (e gravada) em pomerano: “No tempo do vovô, todos caminhavam, no tempo do papai, andavam de carroça, e agora no nosso tempo, todos são motorizados”.

¹⁶² Almiro Hönke também revelou que a canção *Fóta Kruia* (Vovô Krüger), de autoria de seu conjunto musical, considerada a primeira canção em pomerano gravada na região, e que se tornou grande sucesso regional, foi composta a partir de uma estrofe conhecida tradicionalmente.

¹⁶³ Este conto é o tema do meu artigo *Dái zuóvan kláina séicha: memória e cultura pomerana através de um (re)conto*. Campinas: História e-História, 27 dez. 2013e, disponível em: <http://historiaehistoria.com.br/materia.cfm?tb=artigos&id=255>.

leitura, eu imergi no universo dos contos e percebi suas possibilidades reveladoras da memória e da cultura de uma comunidade, a fim de captar nuances pomeranas cristalizadas no (re)conto *Dái zuóvan kláina séicha* (Os sete cabritinhos), versão pomerana do original grimmiano “O lobo e as crianças” (AT 0123)¹⁶⁴, um dos mais populares na Alemanha (DARNTON, 1986, p. 24).

Tanto no relato oral quanto na versão escrita de *Dái zuóvan kláina séicha*, os pais dos cabritinhos saem de casa para ir ao baile: “eram sete cabritinhos e sua irmã, papai e mamãe queriam ir ao baile”¹⁶⁵; “era uma vez, o pai e a mãe tinham sete cabritinhos e numa noite o pai e a mãe resolveram ir a um baile”¹⁶⁶. No entanto, a versão original grimmiana difere quanto ao local do deslocamento dos pais: “era, uma vez, uma velha cabra que tinha sete cabritinhos e os amava, como uma boa mãe pode amar os filhos. Um dia, querendo ir ao bosque para as provisões do jantar, chamou os sete filhinhos”¹⁶⁷. O (re)conto pomerano, portanto, adapta o cenário, o pano de fundo da ação, à sua realidade. O termo “bosque” não é utilizado pelos pomeranos da região, e sim, “mato”. Ainda assim, o termo escolhido para o local do deslocamento dos pais é “baile”. Quanto a isto, as festas são muito importantes para os pomeranos (SALAMONI, 1995, p. 45), e perfazem sua vida social. Festas de confirmação, casamentos que chegam a durar três dias (BAHIA, 2011, p. 212), batizados, aniversários, são eventos frequentes, onde geralmente ocorrem bailes. Eram frequentes também bailes tradicionais na zona rural lourenciana (HAMMES, 2010, vol. 2, p. 43; *ibid.*, p. 54), geralmente organizados por sociedades, os chamados “bailes de sócios”. Outra característica do povo pomerano é seu gosto pela bebida, tanto cerveja quanto cachaça. Uma canção pomerana diz: “Ludwig, Ludwig, você está bêbado/ Ludwig, Ludwig, você é um porco./ Isto é certamente verdade/ que você está bêbado” (BAHIA, 2011, p. 69). E há também o seguinte ditado pomerano: “O pomerano bebe no inverno e no verão” (*ibid.*, p. 69). A troca do “bosque” pelo “baile” no (re)conto pomerano é uma adaptação cultural, e revela traços culturais da comunidade. Ao saírem de casa para ir ao baile, e não ao bosque buscar provisões, os pais pomeranos dão menos importância à alimentação, o que pode

¹⁶⁴ De acordo com o esquema de classificação padrão elaborado por Antti Aarne e Stith Thompson (1973).

¹⁶⁵ Relato oral de dona Alida Conrad Rehbein.

¹⁶⁶ Versão escrita recolhida pela aluna Talia Heller Rehbein, assinada por sua mãe, Andreia Inês Heller Rehbein.

¹⁶⁷ Contos e Lendas dos Irmãos Grimm – coleção completa. Tradução Íside M. Bonini. EDIGRAF: São Paulo, vol. 5, p. 181-185.

estar ligado a uma relativa prosperidade na produção de sua propriedade, e mais à vida social em comunidade, e à diversão, num baile (SILVA, 2013c).

No mesmo conto, também há a enfatização do “lobo preto” como elemento antagonista, remetendo à endogamia, i.e., à manutenção de relações com indivíduos da mesma etnia (*schuát*, que significa “preto” em pomerano, também é um termo utilizado pelos pomeranos para designar os brasileiros) (BAHIA, 2011, p. 187). Embora as versões infantis de *O lobo e as crianças* utilizadas pelo presente trabalho, bem como o original grimmiano, caracterizem o antagonista como um lobo preto, pois em todos os casos ele pinta de branco suas patas pretas para enganar os cabritinhos, somente na versão escrita de *Dái zuóvan kláina* séicha aparece o termo “lobo preto”: “os pais proibiram os cabritinhos de abrir a porta por causa do lobo preto”¹⁶⁸. Conforme Salamoni (SALAMONI, 1995, p. 59-60) e Bahia (BAHIA, 2011, p. 97), a endogamia é a prática mais comum entre os pomeranos. Há, inclusive, o já citado dito popular, extraído de Bahia (ibid., p. 187): “O nosso sangue não combina! O que você quer fazer com os pretos (brasileiros), se aqui temos pomeranos suficientes!”. Assim, nota-se a aversão pomerana, representada pela evidenciação do “lobo preto” (*schuát lêif*), aos “pretos” brasileiros, no tocante às relações sociais.

Portanto, por estes indícios, pode-se considerar que o conto grimmiano *O lobo e as crianças* foi *pomeranizado* pela tradição oral pomerana da região sul do Rio Grande do Sul. A este processo de apropriação pode-se verificar em sua recorrência em outras culturas, afinal, “como todos os contadores de histórias, os narradores camponeses adaptam o cenário de seus relatos ao seu próprio meio” (DARNTON, 1986, p. 31):

Hamilton Cushing observou um exemplo marcante dessa tendência entre os Zuni, há quase um século. Em 1886, ele serviu como intérprete de uma delegação Zuni, no Leste dos Estados Unidos. Durante uma rodada de histórias, certa noite, ele contou, como sua contribuição, o conto "O galo e o camundongo", que tirara de um livro de contos populares italianos. Cerca de um ano depois, ficou pasmado ao escutar um dos índios contar a mesma história, já entre os Zuni. Os temas italianos permaneciam suficientemente identificáveis para permitir uma classificação do conto no esquema de Aarne-Thompson (é conto do tipo 2032). Mas todo o resto, na história - sua estrutura, figuras de linguagem, alusões, estilo e a atmosfera geral -, se havia tornado intensamente Zuni. Em vez de italianizar as tradições nativas, a história fora zunificada (ibid., p. 35).

De acordo com Darnton, “o processo de transmissão afeta as histórias de maneiras diferentes, em culturas diferentes” (ibid., p. 35). Este autor também considera que “as

¹⁶⁸ Versão escrita recolhida pela aluna Talia Heller Rehbein, assinada por sua mãe, Andreia Inês Heller Rehbein.

tradições orais parecem ser tenazes e altamente duráveis quase em toda parte, entre os povos sem escrita” (ibid., p. 35-36). Neste sentido, a língua pomerana, ágrafa na região, contribui para a preservação da tradição oral, sob um determinado ponto de vista: elementos característicos resistem à “contaminação” cultural. Porém, no entanto, no caso específico da região sul do Rio Grande do Sul, onde as novas gerações estão deixando de falar o pomerano, e de preservar suas histórias, músicas tradicionais, enfim, sua cultura, a escrita desta tradição oral – seu registro por meio da escrita – se mostra importante, para que histórias prenes de elementos culturais pomeranos cristalizados não caiam no esquecimento.

Quanto às canções de ninar e as brincadeiras coletadas, estas estão sendo analisadas e serão divulgadas em trabalhos *a posteriori*.

Também já se conta com um repertório de cerca de 10 músicas populares pomeranas, compostas por grupos musicais da região, a maioria delas versando sobre elementos culturais pomeranos, ricas em significados. Inclusive, algumas destas canções foram compostas, segundo seus autores, baseadas em trechos de canções tradicionais pomeranas cuja totalidade da letra e da melodia já havia se perdido – um autorresgate, portanto –. Este material também está sendo analisado no momento, e será abordado em trabalhos futuros.

Considerações finais

Este trabalho teve como objetivo expor o desenvolvimento da minha pesquisa acerca da língua e da cultura pomerana através do *Projeto Pomerando*, realizado na escola Germano Hübner, 3º Distrito de São Lourenço do Sul, região sul do Rio Grande do Sul, Brasil. A partir do apoio dado ao *Projeto* pelo programa federal *Mais Cultura nas Escolas*, a inicial pesquisa passou do registro de vocabulário e da análise gramatical da língua pomerana à coleta, catalogação e análise de canções, contos e brincadeiras tradicionais pomeranas, a fim de cristalizá-las em um CD e em um livro.

Uma mostra dos resultados parciais, obtidos até o momento, foi exposta no presente trabalho, a fim de dar vistas a elementos culturais pomeranos atrelados às manifestações analisadas.

Entende-se a necessidade da continuidade da pesquisa, o que está sendo feito. Até o final deste ano de 2014, visa-se concluir a confecção do CD do *Projeto Pomerando*, o qual

contará com canções populares, canções tradicionais, canções de ninar, contos e brincadeiras pomeranas. Para o primeiro semestre do ano de 2015, pretende-se concluir a edição do livro do *Projeto*, atrelado ao *Mais Cultura*, que contará com capítulo específico acerca da proposta simplificada da escrita do pomerano, fundamentada linguisticamente, com letras de canções, contos e brincadeiras pomeranas (com tradução), dentre outras manifestações culturais pomeranas.

Espera-se, desde já, que o *Projeto* cumpra com seu principal objetivo: é preservar a memória pomerana cristalizada na sua tradição oral.

Referências

ASSMANN, Jan.; CZAPLICKA, John. Collective Memory and Cultural Identity. *New German Critique*, p. 125-133, 1995.

BAHIA, Joana. *O tiro da bruxa: identidade, magia e religião na imigração alemã* / Joana Bahia. – Rio de Janeiro: Garamond, 2011.

BAYSDORF, Nataniel Coswig; RODRIGUES, Paulo Roberto Quintana. *A etnia pomerana no sul do Rio Grande do Sul: autonomia, identidade e as influências externas da globalização e sua preservação através de feriados religiosos*. XVI CIC - Pesquisa e responsabilidade ambiental. Pelotas, 2007. Universidade Federal de Pelotas. Consultado em 2012-12-02, URL: http://www.ufpel.edu.br/cic/2007/cd/pdf/CH/CH_00235.pdf.

BOSENBECKER, Vanessa Platzlaff. *Influência cultural pomerana: permanências e adaptações na arquitetura produzida pelos fundadores da comunidade Palmeira*. 2012. 142 f. Dissertação (Mestrado em Memória Social e Patrimônio Cultural) – Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2012.

COSTA, Jairo Scholl. *O Pescador de Arenques* / Jairo Scholl Costa. – Pelotas: EDUCAT, 2007.

DARNTON, Robert. *O grande massacre de gatos e outros episódios da história francesa*. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

GRINBAUM, Ricardo. Gente de outro mundo. Descendentes de pomeranos vivem no Espírito Santo como se estivessem na Europa do século passado. *Revista Veja*, São Paulo: Abril Cultural, 8 jun. 1994.

HAMMES, Edilberto Luiz. *São Lourenço do Sul: radiografia de um município – das origens ao ano 2000*; v. 1 / Edilberto Luiz Hammes. Ilustrações de Edilberto Luiz Hammes. – São Leopoldo: Studio Zeus, 2010.

IPHAN/CNFCP. Os sambas, as rodas, os bumba-meu-bois. *A trajetória da salvaguarda do patrimônio cultural imaterial no Brasil, 1936-2006*. Brasília, maio de 2006, disponível em:

www.portal.iphan.gov.br.

JACOB, Jorge Kuster. *A imigração e aspectos da cultura pomerana no Espírito Santo*. Espírito Santo: Departamento Estadual de Cultura, 1992.

JOVCHELOVITCH, Sandra. *Knowledge in Context: Representations, Community, and Culture*. London and New York: Routledge, 2007.

LONER, Beatriz Ana; GILL, Lorena Almeida. *Memórias sobre o cuidado: o (a)s benzedeiro (a)s na região sul do Brasil*. Recife, 2010. X Encontro Nacional de História Oral/Universidade Federal de Pernambuco. Consultado em 2012-12-05, URL:

http://www.encontro2010.historiaoral.org.br/resources/anais/2/1268243136_ARQUIVO_Memoriassobreocuidado-LorenaGilleBeatrizLoner.pdf.

NEVES, Guilherme Santos. Costumes nupciais da Pomerânia entre os colonos teuto-brasileiros. *Folclore*. Espírito Santo: Comissão Espírito Santense de Folclore, n. 24-25, mai/ago. 1953.

- ROCHA, Gilda. *Imigração estrangeira no Espírito Santo, 1847-1896*. Niterói, 1984. Dissertação de mestrado, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia/Universidade Federal Fluminense.
- ROCHE, Jean. *A colonização alemã no Espírito Santo*. São Paulo: Difel/USP, 1968.
- ROELKE, Helmar Reinhard. *Descobrimos raízes*. Aspectos geográficos, históricos e culturais da pomerânia. Vitória: UFES/Secretaria de Produção e Difusão Cultural, 1996.
- SALAMONI, Giancarla (org.). *Os pomeranos*. Valores culturais da família de origem pomerana no Rio Grande do Sul – Pelotas e São Lourenço do Sul. Pelotas: Universitária, 1995.
- SILVA, Danilo Kuhn da. *Projeto Pomerando: língua pomerana na Escola Germano Hübner*. São Lourenço do Sul: Danilo Kuhn da Silva, 1ª edição, 2012.
- _____. *Projeto Pomerando: língua pomerana na escola Germano Hübner*. Anais do III POMMERbr. Pomerode: 2013a (no prelo).
- _____. *A língua e a cultura pomerana na escola Germano Hübner através do Projeto Pomerando*. Anais do 19º Encontro da ASPHE. Pelotas: 2013b.
- _____. *Memória e cultura pomerana através do (re)conto Dái zuóvan kláina séicha*. Anais do 7º SIMP. Pelotas: 2013c.
- _____. *A emigração pomerana através da canção De múta éna hóchtich*. Anais do 2º CIHR. Passo Fundo: 2013d.
- _____. *Dái zuóvan kláina séicha: memória e cultura pomerana através de um (re)conto*. Campinas: História e-História, 27 dez. 2013e, disponível em: <http://historiaehistoria.com.br/materia.cfm?tb=artigos&id=255>.
- _____. *A música pomerana como narrativa da memória cultural*. Pelotas: Cadernos do LEPAARQ, vol. XI, n. 21, 2014.
- THUM, Carmo. *Educação, história e memória: silêncios e reinvenções pomeranas na Serra dos Tapes*. São Leopoldo, 2009. Tese de doutorado, Instituto de Ciências Humanas/Universidade do Vale dos Sinos.
- WAGEMANN, Ernst. *A colonização alemã no Espírito Santo*. Rio de Janeiro: IBGE, 1949.
- WILLE, Leopoldo. *Pomeranos no sul do Rio Grande do Sul: trajetória, mitos, cultura* / Leopoldo Wille. – Canoas: Ed. ULBRA, 2011.
- ZEHETMEYR, Marcelo Lindemann. *Uma amostra da realidade linguística dos pomeranos de duas regiões do Brasil*. Pelotas, 2007. Monografia, Centro de Letras e Comunicação/Universidade Federal de Pelotas.

O ENSINO TÉCNICO EM NOVO HAMBURGO/RS NA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XX: UMA TRAJETÓRIA DEDICADA AO ENSINO PELA PESQUISA

Deise Margô Müller¹⁶⁹

Universidade do Vale do Rio do Sinos
deisemargo@gmail.com

José Edimar de Souza¹⁷⁰

Universidade do Vale do Rio do Sinos
profedimar@gmail.com

Resumo

Instalada na década de 1960, em Novo Hamburgo/RS, a Fundação Escola Técnica Liberato Salzano Vieira da Cunha representa importante ação do projeto desenvolvimentista que se instituiu no Brasil no contexto de urbanização e industrialização do mundo pós-guerra. O município tem sua economia associada à indústria calçadista, aspecto indispensável para escolha da instalação de uma escola técnica industrial na região. Trata-se de um estudo inicial que objetiva reconstruir a trajetória histórica dessa instituição, enfatizando uma característica que diz respeito a ênfase do ensino pela pesquisa, prática essa assumida, ao longo do tempo, pela escola. O referencial teórico fundamenta-se na História Cultural e a metodologia empregada é a análise documental histórica. As representações evidenciam até o momento, que a construção de uma tradição se deu a partir da experiência das feiras internas de ciência que projetou o reconhecimento da instituição como espaço de desenvolvimento de pesquisa científica em nível médio.

Palavras-chave: História da Educação. Instituições escolares. Ensino Médio Técnico. Ensino pela pesquisa.

Introdução

A instalação da Fundação Escola Técnica Liberato Salzano Vieira da Cunha, mais conhecida como “Fundação Liberato”, ou apenas, “Liberato”, inicialmente identificada apenas por Escola Técnica de Novo Hamburgo, está inserida no contexto histórico de urbanização e industrialização que compreende o final da década de 1930 a 1960. Machado (2012) argumenta que nesse período ocorreu a implantação de uma legislação específica, definindo o ensino industrial como um dos ramos do sistema educacional. A reforma e transformação do país passaram necessariamente pela escola e a redefinição da estrutura

¹⁶⁹ Acadêmica do curso de Doutorado em Educação – UNISINOS, com bolsa CAPES. Integra o Grupo de Pesquisa EBRAMIC - Educação no Brasil: memória, instituições e cultura escolar.

¹⁷⁰ Acadêmico do curso de Doutorado em Educação – UNISINOS, com bolsa CAPES/Proex. Integra o Grupo de Pesquisa EBRAMIC - Educação no Brasil: memória, instituições e cultura escolar.

do ensino secundário foi indispensável para constituir uma mão de obra profissionalizada adequado ao novo cenário político, econômico e social que se definia.

Novo Hamburgo é um município gaúcho situado na região metropolitana de Porto Alegre. Em 5 de abril de 1927 emancipou-se da vizinha São Leopoldo e em 1930 foi instalado o primeiro Grupo Escolar¹⁷¹ da comuna. A história do lugar registra influência e contribuição da colonização germânica. Esse aspecto associa a evidencia de escolas comunitárias¹⁷², utilizadas pelos primeiros moradores como forma de promover um tipo de instrução primária que atendesse minimamente as necessidades dos moradores (SOUZA, 2012a).

As primeiras instituições de ensino técnico e profissionalizante foram instaladas no município entre 1930 e 1970. Algumas instituições que haviam surgido pela iniciativa privada, pelos colégios particulares situados em Novo Hamburgo e Hamburgo Velho, no período do Estado Novo no Rio Grande do Sul passam a ser subvencionados e/ou se transformaram em escolas públicas. Este é o caso do atual Colégio Estadual Senador Alberto Pasqualini, do Colégio São Jacó que atualmente é uma escola de ensino fundamental municipal.

Com a imigração também houve o desenvolvimento da indústria local e o tratamento do couro e a produção do calçado conheceram entre as décadas de 1950 a 1970 o seu período áureo. O destaque no ramo calçadista rendeu ao município o título de “Manchester Brasileira”, diante de outros municípios, como Lawrence que perdeu espaço no mercado de consumo considerando que o calçado em Novo Hamburgo era produzido a baixo custo [...]” (SELBACH, 2009, p. 10).

Na trajetória institucional da “Fundação Liberato” encontramos a tradição de educar pela pesquisa, nesta escola cruza-se o fazer ciência com as feiras de ciências. No Brasil encontramos registros da primeira feira de ciências em São Paulo em 1969 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2006). Nesta instituição encontramos a portaria interna de número 1.555 de 12/10/1978 que designa os organizadores da I Mostra de Criatividade. O que queremos descrever é o percurso desta primeira Mostra até a que hoje chama-se MOSTRATEC - Mostra de Ciência e Tecnologia Brasileira/ Mostra de Ciência e Tecnologia Internacional, bem como

¹⁷¹ Sobre a escola primária no Brasil e os grupos escolares ver, por exemplo, Bencostta (2005) e Souza (2006). Sobre a transformação das escolas isoladas em elementares no Rio Grande do Sul ver os trabalhos de Peres (2010) e sobre os Grupos Escolares rurais no município conferir Souza (2012b).

¹⁷² Sobre a anatomia das escolas germânicas comunitária e paroquiais no Rio Grande do Sul ver, por exemplo, os estudos de Kreutz (2000; 2010).

traçar sua participação na construção da tradição de pesquisa encontrada no fazer didático e no currículo da Fundação Liberato.

Ao iniciarmos os estudos da reconstrução da trajetória institucional, encontramos vestígios do seu desenvolvimento nas diversas origens de seus cursos técnicos. Em 2014 a instituição conta com 3.504 alunos matriculados, provenientes de mais de 50 municípios do Rio Grande do Sul, entre eles Novo Hamburgo, Porto Alegre, São Leopoldo e muitos outros. Atualmente oferece os Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio de: Química; Mecânica; Eletrônica e Eletrotécnica. E os Cursos Técnicos Subsequentes de: Química; Mecânica; Eletrônica; Eletrotécnica; Segurança do Trabalho; Design; Automotivo e Informática para Internet.

O objetivo deste trabalho é apresentar o recorte inicial de uma pesquisa que pretende reconstruir os primeiros tempos de uma trajetória institucional que acumula quarenta e seis anos de experiência profissional, técnica e tecnológica, dando especial ênfase a “tradição” da metodologia de pesquisa científica desenvolvida no curso de Eletrônica, que se configura no mais recente curso instituído no diurno, especificamente no ano de 1985. Nesse estudo pretende-se apresentar a caminhada do Curso Técnico em Eletrônica referente ao processo de pesquisa instituído, através do Trabalho de Conclusão.

A perspectiva teórica e metodológica

A perspectiva teórica sustenta-se na História Cultural, a partir de Burke (2005) e Chartier (2002), considerando as práticas e representações dos sujeitos um modo de caracterizar os fenômenos sociais investigados. Para Stephanou e Bastos (2005), essa corrente teórica representou uma possibilidade de estudos de novos objetos de pesquisa, considerando, por exemplo, o sentido sobre o mundo construído pelos homens do passado e a compreensão dos diferentes processos educativos e escolares.

O modo de agir e de referir-se a uma cultura institucionalizada evidencia, nas práticas desempenhadas, um coletivo de atitudes que envolvem os sujeitos e os objetos que constituem uma trajetória elaborada e representam um conjunto de aspectos institucionalizados. Como argumenta Viñao Frago (2008, p. 17), não existe uma cultura escolar, mas sim diversas culturas escolares. Para o mesmo autor, a cultura escolar representa “[...] un conjunto de teorías, [...] principios, normas, pautas, rituales, inercias,

hábitos y prácticas [...] sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego.”.

Para Motta (2012), a história é uma reconstrução sempre problemática e incompleta do passado. A história, como operação intelectual interpretativa, critica as fontes e se reconstrói a luz de uma teoria. Como complementa Certeau (2011), a história se reescreve permanentemente, mas não aleatoriamente. A operação histórica envolve a combinação de um lugar social, de práticas científicas e de uma escrita. Ao reconstruir os primeiros tempos de instalação desta instituição de ensino médio construímos as primeiras reflexões a partir de VinãoFrago e Escolano (2001).

A análise documental foi desenvolvida a partir de Cellard (2008) e Bacellar (2011), ao considerar a organização e sistematização de quadros e tabelas a partir de documentos institucionais, como: 1º Trabalho Prático de Eletrônica Aplicada e Eletrônica Industrial de 1989; Registro de Experiências Pedagógicas do Curso Técnico de Eletrônica de 1990; Manual do Orientador TC/TRÔ de 2004; Trabalho de Conclusão: Participações e Premiações de 2010 e Relatório de Trabalho de Conclusão de 2010. Além disso, argumenta Juliá (2001), a discussão sobre os estudos de cultura, em cada período de sua história, necessita uma análise a partir de suas relações conflituosas ou pacíficas, bem como ao conjunto das culturas que lhe são contemporâneas. Nesse sentido, a preparação dos documentos para análise foi realizada no sentido a perceber as práticas sociais que conduziram a construção de uma tradição inventada pelos professores da “Fundação Liberato”.

O ensaio de descrição que faremos a seguir surge dos vestígios encontrados nos documentos e da vivência que temos nesta instituição. A instituição possui quatro cursos diurnos, são estes os que tem o ensino técnico articulado com o ensino médio. Nestes cursos a tradição de pesquisa é mais vivenciada pelos alunos. São cursos de 4 anos onde a pesquisa científica aparece no currículo desde o primeiro ano.

Neste artigo apresentamos um recorte sobre o curso de Eletrônica, que realiza trabalho de pesquisa que está no seu 19º ano e apresenta materiais dos quais podemos coletar os primeiros indícios da tradição de pesquisa neste curso, estes materiais abrangem os anos de 1989 a 2010. Este trabalho é considerado pelo corpo docente e pelo corpo discente a “menina dos olhos do curso”, expressão usual entre essa comunidade.

Notas para contar uma trajetória institucional dedicada à pesquisa

Viñao Frago e Escolano (2001) entendem a história da escola como instituição, realidade material e cultura, possível de ser investigativa pelas práticas que se materializam no espaço e tempo, no modo de se estruturar e construir um ritmo de trabalho, uma forma de organização que se traduzem em uma anatomia cotidiana. E ao refletir sobre o processo de institucionalização da Fundação Liberato, cabe referir que o espaço escolar, “[...] a instituição escolar e o ensino só merecem esse nome quando se localizam ou se realizam num lugar específico” (VIÑAO FRAGO; ESCOLANO, 2001, p. 69).

O ensino técnico e profissionalizante é algo muito recente no Brasil e reconstruir sua identidade como lugar especificamente pensado para esse fim refere-se às transformações da modernidade e que no Brasil, associam-se as mudanças que iniciaram com a chegada da família real, no início do século XIX. Época que reflete a incipiente iniciativa da época colonial cuja ação foi a “[...] destruição da estrutura industrial que se instalou no Brasil durante o século XVIII”, causando impactos no desenvolvimento do ensino de profissões (SANTOS, 2010, p. 207).

Para Mendonça (2013) o modelo organizacional das instituições profissionalizantes do século XIX se estruturava em cadeiras isoladas de ensino e preparação para a vida ativa. No Rio Grande do Sul, a história do Instituto Técnico – Profissional Parobé, de Porto Alegre, atendia o núcleo social trabalhador e cuja prática formativa assentava-se na tradição dos antigos Liceus. Nessa instituição a aprendizagem estava orientada para os ofícios ligados à construção civil e ao mobiliário. E o aluno se qualificava para o trabalho com recursos em madeira e metal. Os alunos eram instruídos para executarem trabalhos mais simples desde a esquadria até os mais complexos e refinados de mobílias, como as cômodas (RIBEIRO, 2009). No século XX, com o republicanismo brasileiro, os ideais liberais instituem as escolas de aprendizes e artífices, que também eram custeadas pelos Estados.

O contexto em que a “Liberato” é instalada em Novo Hamburgo resume inúmeras ações políticas que vinham se estruturando desde o final dos anos 1930. Além disso, nos anos 1950 e 1960, o novo cenário econômico e social que se estruturava no país associa-se a perspectiva aberta pelo “milagre econômico” e pelo projeto do “Brasil como potência emergente”, no conjunto de ações do governo civil-militar. A influência estrangeira, principalmente a norte-americana consolida inúmeros acordos e celebra projetos de

cooperação (RAMOS, 2009). A marca pedagógica que irá perdurar por muito tempo, como metodologia e didática será o tecnicismo de influência norte-americana.

O cenário caótico do ensino secundário profissional, entre as décadas de 1960 a 1970, denunciava, por exemplo, a falta de recursos materiais e humanos para manutenção desse projeto constitucional. Além disso, com o fracasso das políticas educacionais impostas pelo regime militar estava a inexistência de uma rede de escolas técnicas e a resistência de alguns empresários em admitir os profissionais oriundos dos cursos de segundo grau (SANTOS,2010).

A Fundação Escola Técnica Liberato Salzano Vieira da Cunha resume a intenção do poder público, e congrega esforços de uma iniciativa que envolve o governo nas três esferas da União. A escola técnica recebeu este nome como forma de homenagear o Dr. Liberato Salzano Vieira da Cunha¹⁷³, Secretário de Educação e Cultura estadual em 1957 e que “[...] foi o maior defensor e incentivador do movimento, culminando com o convênio firmado em 8 de março de 1957, entre o Ministério de Educação e Cultura [...], o Estado do Rio Grande do Sul [...] e a Prefeitura Municipal [...]” (LIBERATO ANO 10, 1975, s/p).

O convênio estabeleceu a contrapartida de cada uma das instâncias administrativas, a responsabilidade pela construção do prédio da instituição deu-se pela União, sendo a manutenção da mesma uma responsabilidade do Estado e a doação da área de terras pela prefeitura municipal. Em 11 de maio de 1965 foi empossado um Conselho Técnico, atualmente identificado com CTD – Conselho Técnico Deliberativo.

Em 1966 ocorreu a indicação do primeiro diretor, a partir da sugestão de cinco nomes pelo Conselho Técnico ao governo do Estado. O professor Orlando Razzera assumiu como primeiro diretor da escola em 1966 e os atos oficiais foram registrados em 1967 sendo inaugurado em 12 de abril de 1967, com instalações ainda provisórias, o primeiro curso oficialmente da instituição: “[...] o Curso Técnico de Química, com setenta e dois alunos inscritos. Só na década de 1970 é que foram implantados os cursos de Mecânica e Eletrotécnica, alcançando assim os objetivos previstos no convênio [...]”. (LIBERATO ANO 10, 1975, s/p).

¹⁷³ Faleceu em 1957, em fatídico acidente aéreo, no “Curtiss-Comander – C-46, de prefixo PP-VCF da VARIG”, ocorrido na cidade de Bagé, junto de sua esposa Da. Jenny Conceição Figueiredo Vieira da Cunha (SELBACH, 2008, p.212).

Para Zibas (2006) é durante os anos de 1980 e 1990 que o sistema das escolas técnicas federais sofreu duras críticas, principalmente de assessores de agências multinacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI). Nesse sentido, a maior atenção foi dada aos cursos superiores. O ensino técnico era considerado de elite e as escolas técnicas federais eram acusadas de não preparar mão de obra de formação de nível médio para a indústria, mas, sim, preparar a elite para concorrer a vagas nas melhores universidades públicas do País. No início do século XXI, a concepção da formação técnica vem modificando-se e o número de Centros Federais de Educação Tecnológica (CFETS), passaram por transformações significativas, algumas instituições e Escolas Técnicas foram transformadas em Institutos Federais de Educação.

As mudanças que vêm ocorrendo no panorama econômico brasileiro não são inteiramente novas. Embora com um certo atraso em relação aos países centrais, já se observavam no país, durante a década de 1980, vários sinais de que pelo menos o setor mais dinâmico da economia estava alerta às transformações que se operavam em nível mundial, especialmente após a crise do petróleo, nos anos 70. Todavia, foi somente a partir do governo Collor que o empresariado se viu mais fortemente instado e/ou pressionado a rever suas formas de atuação e produção, no sentido de adequar-se às demandas por maior produtividade, tendo em vista a competitividade global. Desde então multiplicaram-se as manifestações e mesmo as práticas, nos mais diferentes setores, ora balizadas pelo cuidado e pela ponderação, ora simplesmente aderindo de forma acrítica a novos modelos e paradigmas, em favor da urgente necessidade de que o país se revisse para não ficar marginalizado no concerto internacional. Também não faltaram as críticas, ora tímidas, ora exacerbadas, mas, em muitos casos, também estas, procedentes e calcadas em cuidadosa análise das condições históricas do país (FERRETTI, 1997, p. 242).

Como a relação entre educação e formação tornou-se cada vez mais estreita e imersa na ideologia de mercado promovida pelo neoliberalismo, com maior intensidade na década de 1990, algumas instituições de ensino, principalmente públicas buscaram adequar os cursos as novas demandas que surgem. Nesse novo cenário profissional, a pesquisa de mercado realizada pelo corpo técnico especializado da Fundação Liberato indicou a necessidade regional da implantação de novos cursos técnicos, como o situado na área da Eletrônica.

Em 1985 é instituído o Curso Técnico em Eletrônica, que veio para suprir uma demanda na região por técnicos nesta área de concentração. De acordo com o Plano de Curso, sua origem é construída sob a égide curricular já em funcionamento nos demais cursos da escola e também muito inspirado nos cursos superiores de engenharia elétrica. Realidade muito comum para a constituição curricular da época. Inspirar-se em currículo das engenharias para os cursos técnicos.

Poderíamos aqui retomar o percurso da criação do curso de Eletrônica, seus tensionamentos e perspectivas, mas a intenção deste estudo inicial é dar ênfase ao ensino pela pesquisa, em especial como se deu a criação das práticas de elaboração de Trabalho de Conclusão que vai culminar em uma das fontes de trabalhos aptos a serem expostos na MOSTRATEC.

Os Trabalhos de Conclusão: “Menina dos olhos da TRÔ”

Todos os cursos da Fundação Escola Técnica Liberato Salzano Vieira da Cunha, tradicionalmente, são identificados por uma sigla: Curso Técnico em Química, **QUI**; Curso Técnico de Mecânica, **MECA**; Curso Técnico de Eletrotécnica, **Eletro** e o Curso Técnico em Eletrônica, **TRÔ**. Nesta perspectiva vem o nome do trabalho de pesquisa realizado no curso: **TC/TRÔ**.

O ano de 1985, socialmente ficou identificado como “Era da Informática”, princípio do movimento conhecido como “cibercultura”, de acordo com Guimarães Junior (1997), se caracteriza pela revolução social promovida pela tecnologia da internet, o surgimento de mundos e hábitos construídos pelos mundos virtuais. A profissão do futuro! Assim iniciou o Curso Técnico em Eletrônica na Fundação Liberato. Com ele muitas novidades e construções. Novos alunos, novos professores e um novo processo começaria a nascer no 4º ano daquela primeira turma.

Em 1989 as primeiras turmas do curso¹⁷⁴, chegam ao quarto ano e encontram dois professores com o intuito de unir os conhecimentos de duas disciplinas, Eletrônica Industrial e Eletrônica Aplicada, propõe um trabalho em conjunto. Este trabalho tem como premissa utilizar o CI 555¹⁷⁵, o amplificador operacional¹⁷⁶ e o Tiristor¹⁷⁷. Para dar conta da proposta

¹⁷⁴ Em 1985, ingressaram no Curso Técnico em Eletrônica, 120 alunos, distribuídos em quatro turmas. Em 1989, havia 60 alunos, atendidos em três turmas.

¹⁷⁵ Componente eletrônico que serve para realizar diversas aplicações em aulas práticas. Para Lima (2010) o CI 555 é um circuito integrado versátil e simples muito utilizado em eletrônica, sendo empregado em inúmeras aplicações, principalmente para a temporização e a geração de sinais com frequência variável. Apesar de o 555 ter aproximadamente 40 anos, sua simplicidade ainda o faz muito popular em projetos eletrônicos. O CI foi projetado por Hans R. Camenzind em 1970 e comercializado em 1971 pela Signetics (mais tarde adquirida pela Philips). O temporizador 555 é um dos mais populares e versáteis circuitos integrados já produzidos. É composto por 23 [transistores](#), 2 [diodos](#) e 16 [resistores](#) num chip de silício em um encapsulamento duplo em linha (DIP) de 8 pinos

¹⁷⁶ O Amplificador Operacional é um componente ativo usado na realização de operações aritméticas envolvendo sinais analógicos. Os Amplificadores Operacionais são amplificadores que trabalham com tensão contínua tão bem como com tensão alternada (SILVA, 2012).

os alunos tinham que partir da sua própria iniciativa, idealização, elaboração e construir uma conclusão para o trabalho e/ou inovação que estavam propondo (NEVES; WEBER, 1990).

A proposta que tinha por objetivo promover o trabalho em conjunto entre alunos e professores de forma a possibilitar a integração das duas disciplinas, obteve bons resultados, que somados a aceitação dos alunos e dos demais professores, fez com que fosse expandida, no ano seguinte, em 1990, para as demais disciplinas no 4º ano (Furlaneto, 2004).

O trabalho foi intitulado “1º Trabalho Prático” (Neves e Weber, 1989) e teve por objetivos: Desenvolver a integração e relacionamento de conteúdos, dando “logicidade” e coerência à apresentação e organização dos conhecimentos; Promover o desenvolvimento de um trabalho em conjunto entre professores e alunos, definindo uma linha de ação dentro do Curso de Eletrônica; Levar o aluno a aplicar seus conhecimentos na solução de problemas, verificando sua capacidade de apresentar alternativas (FURLANETO, 2004).

A atividade era realizada por um grupo de no máximo três alunos, tinha por tarefa – Idealizar, projetar, calcular, testar, montar, dar acabamento a um aparelho eletrônico de seu interesse. Deveria ter o registro escrito, através de um relatório. Os recursos disponíveis eram: Humanos- Professores e auxiliares de ensino; Materiais- Livros, catálogos, folhetos, revistas, xerox e Laboratórios do curso.

Neste período, surge uma atividade que visa contribuir para ampliar a discussão sobre a pesquisa científica, bem como, para intensificar o uso desta prática nos demais cursos, surge a Feira Interna de Ciência e Tecnologia (FEICIT), que vai influenciar novamente na construção desta caminhada dos trabalhos integradores das disciplinas no curso. A FEICIT cresce e passa a feira internacional surgindo a MOSTRATEC. Segundo Furlaneto(2004, p. 34):

A MOSTRATEC internacionalizou-se (1994) e as pesquisas do trabalho de conclusão tiveram que tomar sua forma. Houve necessidade de sair do empírico e ir para o científico. Estudos individuais dos professores começaram a dar suporte às pesquisas. Cada um tomou o rumo que lhe parecia melhor, elegeu seu autor e sua filosofia de trabalho. Havia mais trabalho científico, mas não uma linha no curso. Os trabalhos assim orientados começaram a ganhar premiações na MOSTRATEC e a participar de feiras e mostras (FURLANETO, 2004, p. 34).

¹⁷⁷ O nome tiristor engloba uma família de dispositivos semicondutores que operam em regime chaveado, tendo em comum uma estrutura de 4 camadas semicondutoras numa seqüência p-n-p-n, apresentando um funcionamento biestável. O tiristor de uso mais difundido é o SCR (Retificador Controlado de Silício), usualmente chamado simplesmente de tiristor. Outros componentes, no entanto, possuem basicamente a mesma estrutura: LASCR (SCR ativado por luz), TRIAC (tiristortriodo bidirecional), DIAC (tiristor diodo bidirecional), GTO (tiristor comutável pela porta), MCT (Tiristor controlado por MOS) (EE 833 – ELETRONICA DE POTÊNCIA, [2014?]).

A necessidade gerada na escola pela participação em feiras externas e internacionais, fez com que o curso começa-se o processo de estudar e entender o que era metodologia científica, como aplicá-la em sala de aula, quais suas vantagens e desvantagens para o processo de ensino-aprendizagem. Com isso, em 1995 é oficialmente incluído no currículo do curso o Trabalho de Conclusão do Curso Técnico em Eletrônica, tendo como intuito fazer com que os conhecimentos, vistos individualmente em cada disciplina, tivessem maior sentido para os futuros técnicos em eletrônica e também atendesse as necessidades para participações em feiras científicas (Furlaneto, 2004).

De 1985 - início do curso, a 1995- início do TC, até agora, foram diversas experiências e formas utilizadas para configuração do Trabalho de Conclusão do Curso de Eletrônica. Neste ponto da pesquisa que estamos realizando precisaremos fazer uso da história oral para descrever como esse processo evoluiu. Os achados aqui descritos estão sendo construídos através da análise documental a qual não é suficiente para o que se quer verificar.

Desde 2009, temos no currículo, do primeiro ao quarto ano, a disciplina de Projetos/Iniciação Científica¹⁷⁸, a pesquisa como premissa educacional e pedagógica. Algo que sempre esteve presente na caminhada do curso de eletrônica das mais diversas formas.

A participação de um corpo docente atuante e que implantou inovações, inventando tradições, foi fundamental para o sucesso da premissa de trabalhar a construção do conhecimento pela pesquisa. Analisando o plano de curso e também os registros da evolução das grades curriculares percebe-se que houve momentos de atritos, discordâncias e dúvidas essenciais ao crescimento e aprimoramento deste processo. Esta forma de ensino tem colaborado para manter o nível de formação oferecido pela escola.

Como se percebe as tradições se solidificaram diante das práticas, de natureza ritual ou simbólica, que se identificaram pela escolha e constituição de certos valores e normas, de

¹⁷⁸A implantação desta disciplina, Projetos/Iniciação Científica, no currículo vem da necessidade de se trabalhar os conceitos sobre o que é pesquisa científica e quais suas premissas e seus cuidados. Sendo uma instituição de cunho tecnológico e apoiada em algumas das feiras em qual participava, a escola lidou com dois tipos de pesquisa, a qual denomina Pesquisa Científica e Pesquisa Tecnológica. Para definir e ter material de apoio didático, que estivesse ao alcance de alunos do ensino médio, em 2011, um grupo de professores que começaram a ministrar tal disciplina, escreveu um manual para facilitar o ensino de tal disciplina - MANUAL DE ORIENTAÇÕES PARA PROJETOS DE PESQUISA. Este manual é atualmente utilizado na Escola e em outras instituições no Brasil.

repetição e comportamento, remetendo a um conhecimento apropriado e materializado em permanência, a uma continuidade, diferenciando-se dos costumes (HOBBSAWM, 1984). Nesse sentido, Pesavento (2006) argumenta que o mundo, tal como o vemos, nos apropriamos e transformamos é sempre um mundo qualificado, construído socialmente pelo pensamento. O imaginário compõe-se de representações sobre o mundo do vivido e do experimentado, pela história que construímos.

O processo de implantação do método de pesquisa científica e a consolidação da prática do Trabalho de Conclusão (TC) do Curso de Eletrônica passa por esse processo de invenção de tradição. Atualmente encontra-se no 19º ano de edição. Para os alunos da 3ª e 4ª anos do Curso de Eletrônica é uma atividade interdisciplinar que ocorre extraclasse, na 1ª e 2ª série é uma disciplina regular da matriz curricular. Na configuração atual o trabalho pode ser realizado individual ou em grupo de até três componentes e desenvolve-se durante o ano letivo com acompanhamento de um orientador, que deve ser um servidor da Fundação Liberato. E tem por objetivo complementar a formação do técnico em eletrônica possibilitando que ele exercite a metodologia científica na execução de trabalhos de pesquisa ou projeto. A metodologia de trabalho envolve as etapas de procura da ideia, de planejamento do trabalho, de execução e de divulgação.

A defesa do plano de trabalho e a apresentação final são feitas para uma banca de servidores da escola que, coletiva e individualmente avaliam o TC, compondo uma nota final.

Neste percurso de 18 anos, o TC já gerou mais de 1.400 trabalhos de pesquisa. Estes colaboraram com diversas áreas de conhecimento e oportunizou jovens estudantes vivenciarem um processo de aprendizagem diferenciado; estar preparado às diversidades do mercado de trabalho e as mudanças constantes da nossa sociedade contemporânea.

Com o uso da história oral pretendemos aprofundar a descrição deste processo no que confere as participações de feiras científicas, nas quais vários alunos deste curso já participaram. Nos documentos analisados encontramos referência à participação dos alunos desde o ano de 1995 até 2010, abaixo listamos as participações na MOSTRATEC.

Tabela 1: Número de projetos do Curso de Eletrônica participantes na MOSTRATEC.

Ano	Participação na Mostratec
1995	13 grupos
1996	11 grupos
1997	19 grupos

1998	28 grupos
1999	16 grupos
2000	19 grupos
2001	17 grupos
2002	12 grupos
2003	16 grupos
2004	18 grupos
2005	19 grupos
2006	29 grupos
2007	10 grupos
2008	19 grupos
2009	15 grupos
2010	14 grupos

Fonte: os autores.

Este estudo é um recorte dos vestígios que estão sendo coletados para a pesquisa que quer descrever essa tradição que se verifica nesta instituição, onde a constituição curricular foi se desenvolvendo com a prática da pesquisa e a participação em feiras promovidas pela mesma instituição, que levam a outras feiras externas. Essa transformação da cultura escolar é algo que precisa ser melhor estudada para se compreender as construções realizadas.

Outras caminhadas de Pesquisa na Fundação Liberato

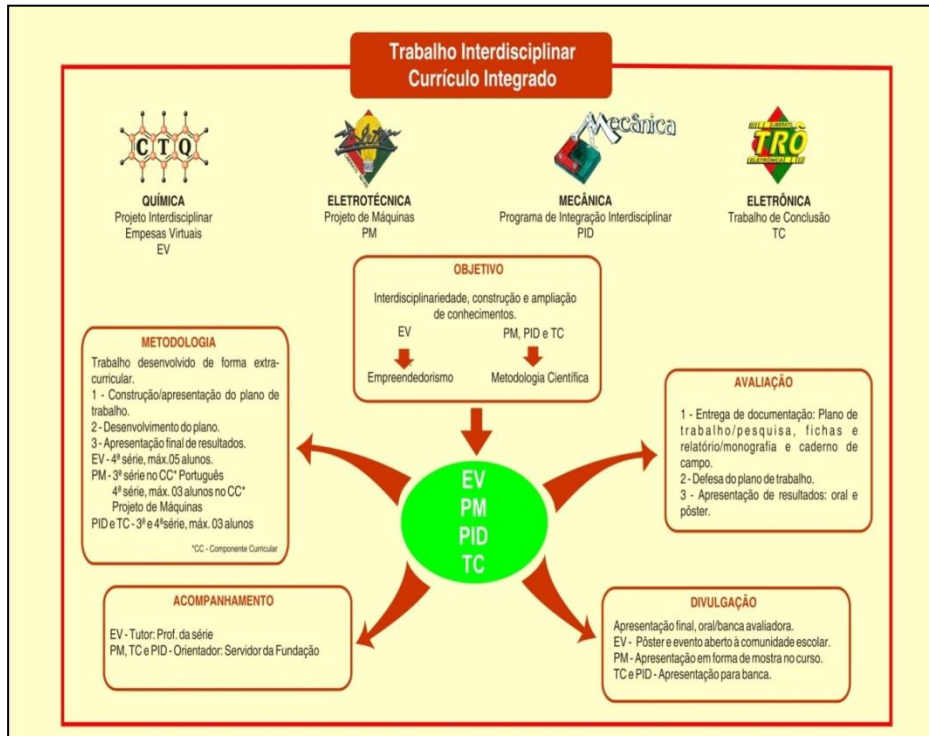
Em sua história a Fundação Liberato constitui-se entremeando sua trajetória de ensino pela pesquisa com as modificações curriculares, adaptando-se as mudanças tecnológicas e educacionais e foi constituindo especificidades para todos os seus cursos.

Nestes primeiros vestígios fica claro que sua constituição curricular está permeada, pela experiência de organização das feiras de ciências, suas demandas para os docentes e consequente demanda para os discentes da instituição.

Isso se reflete nos trabalhos realizados em cada curso diurno como finalização de curso, estabelecendo assim a tradição de pesquisa nos cursos.

Caracterizamos aqui o curso técnico de eletrônica, pois é o que mais temos dados neste estágio da pesquisa, na tentativa de juntar os demais indicativos podemos construir o seguinte esquema que apresenta os trabalhos dos quatro cursos diurnos da instituição.

Figura 4: Diagrama dos trabalhos de pesquisa específicos de cada curso.



Fonte: Müller (2012).

Neste esquema podemos visualizar os programas de pesquisa existentes em cada curso. No curso de Química temos as Empresas Virtuais (EV), no Curso de Eletrotécnica temos o Projeto de Máquinas (PM), no Curso de Mecânica temos o Programa de Integração Interdisciplinar (PID) e no Curso de Eletrônica o Trabalho de Conclusão (TC). Estes trabalhos tem objetivos comuns o que possibilitou a montagem do diagrama acima, todos trabalham com os princípios da pesquisa científica, atendendo as especificidades de cada curso conforme a constituição histórica de cada processo em cada área ao longo dos anos.

Considerações finais

O historiador Eric Hobsbawm (1984) argumenta que são pelas práticas sociais que se constituem as tradições. Ou seja, as tradições inventadas incluem tanto as “[...] realmente [...] construídas e formalmente institucionalizadas, quanto as que surgiram de maneira mais difícil de localizar num período limitado e determinado de tempo [...]” (HOBSBAWM, 1984, p.9). O reconhecimento adquirido socialmente diante dos usos e representações que estão associadas à Escola Técnica Liberato Salzano Vieira da Cunha sugerem que desde as tratativas e negociações que celebraram o acordo firmado entre União, Estado e Município

para que Novo Hamburgo fosse à cidade escolhida para receber uma escola técnica profissionalizante.

A instituição destaca-se pelo reconhecimento de seus formandos no mercado de trabalho nas mais diversas áreas de atuação e pela organização de Feiras Científicas, como sugere Hobsbawm (1984), tradição é algo que vem da prática, da repetição, do comportamento. Então a prática de realização destas feiras leva a concretização da tradição de ensino pelo uso da metodologia científica. Em 1978 ocorre a primeira Mostra de Criatividade, em 1985 a feira passou a receber trabalhos de outras escolas do RS nascendo assim a Mostra de Criatividade em Ciências, Artes e Tecnologia – MOSTRATEC. O próximo passo foi a nacionalização da feira, em 1990 quando ela passa a receber trabalhos de todo o Brasil. Atualmente a feira é internacional recebendo trabalhos de mais de 25 países e de todos os estados brasileiros.

Este movimento não ocorre desacompanhado da sala de aula da “Liberato” como assinala Viñao Frago(1995) o espaço escolar não é algo que se passa despercebido, pelo contrário o que nele acontece faz parte do discurso escolar da instituição, esse espaço passa um sentido de valores e aprendizagens sensoriais implícitas. Desta forma a tradição em trabalhar com as feiras de ciências, faz com que se estimule no docente e no educando a vontade de participar das feiras e por consequência buscar a formação para a melhoria das pesquisas realizadas.

Este movimento culmina, em 2009, com a inclusão da disciplina de Projetos/Iniciação científica em todas as turmas de 1^o e 2^o anos e como sequencia no 3^o e 4^o ano de cada curso existe um trabalho de pesquisa extraclasse.

A reconstrução dos primeiros tempos desta trajetória institucional, olhada pela ênfase da metodologia científica utilizada para a formação de técnicos de nível médio. É um estudo que pode trazer melhor compreensão desta perspectiva educacional, observando a criação deste processo da tradição neste contexto cultural de ensino técnico.

Referências

BACELLAR, Carlos. Fontes documentais. Uso e mau uso dos arquivos. In: PINSKY, Carla Bassanezi. (Org.). **Fontes históricas**. 3^a. .ed. São Paulo: Contexto, 2011.

BURKE, Peter. **O que é história cultural?** trad. Sérgio Góes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2005.

- BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. Arquitetura e espaço escolar: o exemplo dos primeiros grupos escolares de Curitiba (1903 – 1928). In: BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. (Org.). **História da Educação, arquitetura e espaço escolar**. São Paulo: Cortez, 2005.
- CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008, p. 295-315.
- CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Trad. De Maria de Lourdes Menezes; revis. téc. Arno Vogel. 3ª.ed. Rio de Janeiro: Forense, 2011.
- CHARTIER, Roger. **À beira da falésia: a história entre incertezas e inquietude**; trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Ed. Universidade, 2002.
- EE 833 ELETRÔNICA DE POTÊNCIA**. Faculdade de Engenharia Elétrica e de computação – UNICAMP. Modulo 2. Tiristores e retificadores controlados. [2014?]. p. 1-20. Disponível em: < <http://www.dsce.fee.unicamp.br/>> Acesso em: 12 out. 2014.
- FERRETTI, Celso João. Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: anos 90. **Educação & Sociedade**, São Paulo, SP. Ano XVIII, n. 59, ago. 1997.
- FURLANETO, Jaime Grasso. **Manual do Orientador do Trabalho de Conclusão do Curso de Eletrônica**. Novo Hamburgo: Fundação Liberato, 2004.
- GUIMARÃES JUNIOR, Mário José Lopes. A cibercultura e o surgimento de novas formas de sociabilidade. In: **II REUNIÃO DE ANTROPOLOGIA DEL MERCOSUR**. Piriápolis, Uruguai, 11 a 14 de nov. de 1997. Disponível em: <<http://www.cfh.ufsc.br/~guima/ciber.html>> Acesso em: 12 set. 2014.
- HOBBSAWM, Eric. Introdução: A invenção das tradições. In: HOBBSAWM, Eric.; RANGER, Terence.(Orgs.). Trad. Celina Cardim Cavalcante. **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984, p. 9-23.
- JULIÁ, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Tradução de Gizele de Souza. **Revista brasileira de História da educação**, Campinas, SP: Autores Associados, n.1, p. 9-44, jan./jun. 2001.
- KREUTZ, Lúcio. A educação de Imigrantes no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira.; FARIA FILHO, Luciano Mendes.; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. 4ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 347-370.
- _____. Escolas comunitárias de imigrantes no Brasil: instâncias de coordenação e estruturas de apoio. **Revista Brasileira de Educação**, nº 15, p.159 – 177, Set./Out/Nov/Dez 2000.
- LIMA, Charles Borges. Tutorial técnico: o temporizador 555. **Revista Ilha Digital**. v. 2, p. 97-102, Florianópolis, S.C., 2010. Disponível em: <<http://ilhadigital.florianopolis.ifsc.edu.br/>>. Acesso em: 12 out. 2014.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**. Programa Nacional de Apoio às Feiras de Ciências da Educação Básica Fenaceb Secretaria de Educação Básica – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.
- MACHADO, Maria Lúcia Büher. Formação profissional e modernização no Brasil (1930 A 1960): uma análise à luz das reflexões teórico-metodológicas de LucieTanguy. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 97-114, jan.-mar. 2012.
- MENDONÇA, Ana WaleskaPolloCampos.A emergência do Ensino Secundário Público no Brasil e em Portugal: uma “história conectada”. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 8, n. 15, jan./jul. de 2013, p. 41-55.
- MOTTA, Márcia Maria Menendes. História, memória e tempo presente. In: CARDOSO, Ciro Flamarion.; VAINFAS, Ronaldo. (Orgs.). **Novos domínios da história**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012, p. 21-54.
- MÜLLER, Deise Margô. Iniciação Científica no Ensino Médio Profissionalizante: uma experiência possível. In: **FORUM MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA**, 2., 2012, Florianópolis. Mostra de Pôsteres. 2012.
- MULLER, Deise Margô; SOUZA Dalva Inês de; FRACASSI, Maria AngélicaThiele; ROMEIRO, Solange Bianco Borges. **Manual de orientações para projetos de pesquisa**. 1. ed. Novo Hamburgo: FETLSVC, 2013.
- PESAVENTO, Sandra Jatahy. Cultura e Representações: uma trajetória. In: **Revista Anos 90**, Porto Alegre, v. 13, n. 23/24, p. 45-58, jan./dez. 2006.

RAMOS, Marise Nogueira. O ensino médio ao longo do século XX: um projeto inacabado. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. (Org.) **História e memórias da educação no Brasil**, vol. 3: século XIX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, p. 229-243.

RIBEIRO, Maria Alice Rosa. O ensino industrial: memória e história. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. (Org.) **História e memórias da educação no Brasil**, vol. 3: século XIX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, p. 209-229.

SANTOS, Jailson Alves dos. A trajetória da Educação Profissional. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 4ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Clodoaldo. O amplificador operacional e suas principais configurações. 2 out. 2012. Clube da Eletrônica. Amplificadores de Operacionais I. Disponível em: < <http://www.clubedaeletronica.com.br>>. Acesso em: 12 out. 2014.

SOUZA, Rosa Fátima de. Lições da escola primária. In: SAVIANI, Dermeval; ALMEIDA, Jane Soares de; SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa. 2ª. Ed. **O legado educacional do século XX no Brasil**. São Paulo: Editores Associados, 2006.

SOUZA, José Edimar de. **Memórias de professores: histórias de ensino em Novo Hamburgo/RS (1940-2009)**. Porto Alegre: Evangraf, 2012a.

_____. Memórias Evocadas: Notas Sobre O Grupo Escolar De Lomba Grande – Novo Hamburgo/RS – (1942). In: RAMOS, Eloísa Helena Capovilla da Luz.; ARENDT, Isabel Cristina.; WITT, Marcos Antônio. (Orgs.). **A história da imigração e sua(s) escrita(s)**. São Leopoldo: Oikos, 2012b, p. 765-781.

SELBACH, Jéferson Francisco. **Cumplicidade e tradição: a Novo Hamburgo dos anos 40 e 50 na pena do cronista Ercílio Rosa**. São Luis/MA: EDUFMA, 2009.

_____. **Cadernos de Pesquisa: textos e charges selecionados do Jornal do Povo, de 1929 a 2001**. São Luis/MA: Ed. Do Autor, 2008.

VIÑAO FRAGO, Antônio.; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Tradução Alfredo Veiga-Neto. 2ª. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ZIBAS, Dagmar. Uma visão geral do Ensino Técnico no Brasil. A legislação, as críticas, os impasses e os avanços. In: **ENCUENTRO INTERNACIONAL SOBRE EDUCACIÓN TÉCNICO-PROFESIONAL**, financiado pelo BID- Banco Interamericano De Desenvolvimento e organizado pelo BID e pelo Ministerio De Educación, Ciencia Y Tecnología De La Nación Argentina. Buenos Aires, 6 e 7 de dez. de 2006.

Fontes consultadas

Mimeo:Liberato Ano 10. Fundação Escola Técnica Liberato Salzano Vieira da Cunha. Histórico. Material datilografado e mimeografado. 10 páginas. Localização: arquivo passivo da Biblioteca Institucional. [pela leitura do documento, a data do documento é de 1975].

NOVO HAMBURGO. Fundação Escola Técnica Liberato Salzano Vieira Da Cunha. Plano de Curso Técnico em Eletrônica. Novo Hamburgo, 1985. 54 páginas.

_____. Fundação Escola Técnica Liberato Salzano Vieira Da Cunha. Portaria interna de número 1.555, de 12 de outubro de 1978. Novo Hamburgo/RS. 1978.

_____. Fundação Escola Técnica Liberato Salzano Vieira Da Cunha. Curso de Eletrônica. NEVES, J. A.; WEBER L. .1º Trabalho Prático Eletrônica Aplicada e Eletrônica Industrial. Novo Hamburgo. Dez. 1989.

_____. Fundação Escola Técnica Liberato Salzano Vieira Da Cunha Registro de Experiências Pedagógicas do Curso Técnico de Eletrônica. NEVES, J. A.; WEBER L. Dez. 1990.

_____. Fundação Escola Técnica Liberato Salzano Vieira Da Cunha. Relatório de Trabalho de Conclusão de 2010. Dez. 2010.

O CRISOL COMO FONTE HISTÓRICA NO PERÍODO ENTRE OS ANOS DE 1926 E 1929

Delene de Souza Gastal

Graduanda em Pedagogia da UFRGS

Bolsista no projeto: “Escritos de alunos: memórias de culturas juvenis (1920-1960)” da

Faculdade de Educação da UFRGS

delenegastal@hotmail.com

Resumo

O trabalho analisa os exemplares do jornal *O Crisol* do período de 1926 até 1929, que apresentam em suas páginas um pouco da cultura escolar da época, permitindo uma aproximação das identidades daquelas moças, alunas do Colégio Americano, em Porto Alegre. Nesse sentido, a partir da análise documental dessas fontes, a pesquisa procura investigar como se dava a educação das alunas do Colégio Americano, no contexto da época, a partir das concepções do gênero feminino apresentadas nas edições do jornal.

Palavras-chave: História da Educação; periódicos escolares; gênero feminino

Introdução

O presente trabalho faz parte do projeto de pesquisa: “Escritos de alunos: memórias de culturas juvenis (1920-1960)”, coordenado pela Profa. Dra. Dóris Bittencourt Almeida, vinculado à Faculdade de Educação da UFRGS. O foco do trabalho são escritos de jovens estudantes da cidade de Porto Alegre, Rio Grande do Sul. Como objeto de estudo, são tomados periódicos produzidos por alunos de instituições escolares do período citado. Neste estudo, investiga-se, especificamente, o periódico *O Crisol*, produzido por alunas do Colégio Americano, escola de confissão metodista. Considerando que já existe trabalho que analisou as edições publicadas entre 1946 e 1964 (Almeida, 2013), a presente pesquisa volta-se para um período mais antigo, abrangendo as edições de 1926 até 1936 que estão disponíveis no Museu Metodista de Educação Bispo Isac Aço (MMEBI) do Colégio Americano. Nessa primeira fase da pesquisa foram contemplados apenas os periódicos de 1926 até 1929.

Esta investigação se vincula aos pressupostos teóricos da História Cultural. Segundo Chartier (2002, p.8-9), “a história cultural, da forma como a entendemos, tem como principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada

realidade social é construída, pensada, dada a ler". Os trabalhos de História Cultural, para Burke (2005, p. 10), têm como característica:

O terreno comum dos historiadores culturais pode ser descrito como a preocupação com o simbólico e suas interpretações. Símbolos, conscientes ou não, podem ser encontrados em todos os lugares, da arte à vida cotidiana, mas a abordagem do passado em termos de simbolismo é apenas uma entre outras.

O objetivo desta pesquisa é identificar as concepções acerca do imaginário feminino e daquele contexto social embutidos nas páginas de *O Crisol*. Como nas primeiras décadas de sua existência, a escola atendia apenas meninas, os jornais dessa instituição constituem-se em uma importante fonte para o estudo do imaginário feminino da época. Assim, a pesquisa se identifica com o campo de pesquisa da História da Educação em suas interfaces com a História das Práticas de Escrita e a História das Instituições Educacionais. Conforme Amaral (2002, p.02):

No Brasil, nos últimos anos é nítida a influência da Nova História Cultural nos estudos em História da Educação. A História da Cultura, que já vinha ganhando terreno entre os historiadores dos Annales desde a década de sessenta, enfatiza a importância social, econômica e política da cultura. Tal fato acabou por provocar a redefinição e incorporação de novos problemas, objetos e temas de pesquisa no campo da História da Educação.

Incorporando novos problemas, também são incluídos como objetos de investigação dessa área:

"As práticas culturais, seus sujeitos e seus produtos, tomados estes últimos em sua materialidade de objetos culturais. Assim, a ênfase nos processos de sua produção, circulação e apropriação passa a manifestar-se significativamente em alguns estudos relacionados a questões educacionais que vinham sendo relegadas pela produção historiográfica." (Amaral, 2002, p.2)

Um exemplo são os periódicos produzidos por alunos de instituições escolares. Esses materiais constituem-se em importantes fontes para se compreender, entre outros, a cultura escolar da época. Cultura escolar, para Amaral (2002, p. 4) "*deve ser entendida como um conjunto dos aspectos institucionalizados que caracterizam a escola como organização.*" Por exemplo, prática e conduta dos alunos. Com isso, o estudo da cultura escolar, através dos periódicos escolares, permite compreender quem eram essas alunas, quais eram seus valores e suas crenças:

A partir desses periódicos, é possível observar os valores, costumes e interesses que balizavam as relações dos jovens estudantes, bem como os reflexos das

apropriações feitas a partir da cultura escolar da instituição a qual estavam ligados. (Amaral, 2002, p. 8)

Dessa forma, essa pesquisa se propõe a investigar, a partir da análise de exemplares do jornal *O Crisol* do Colégio Americano do período entre 1926 e 1929, quais eram os valores e crenças das jovens estudantes naquela época.

O Colégio Americano e um pouco de sua história

O Colégio Americano foi fundado em 1886 e sua criação está estreitamente relacionada à história do protestantismo norte-americano no Brasil. Essas influências podem ser observadas frequentemente nas páginas de *O Crisol*. Segundo o jornal, a escola foi fundada por um grupo de imigrantes norte-americanos, constituindo-se no primeiro colégio evangélico do Rio Grande do Sul. Observa-se um pouco da história da escola na edição de setembro de 1926:

Era então, Porto Alegre o centro de atividades do novo movimento. Daí partiam os copultores espalhando as Boas Novas de Cristo. Dr. João Correa evangelista de saudosa memória, viajando e pregando pelo estado, na sublime missão de levar avante a Obra Redentora, sentiu a necessidade urgente de organizar uma instituição de ensino. E, pouco depois sobre a direção da D.D. Senhorinha Carmen Charcon, vinda de Montevideo para tão nobre fim, abria-se o colégio. (*O Crisol*, set. 1926, n.4, p. 1)

Em um primeiro momento, a escola chamava-se Colégio Evangélico Misto nº 1 e ficava localizado no centro de Porto Alegre. Nesse primeiro ano, segundo informações da edição de setembro de 1926 (p.1), a escola contou com onze alunas, passando no ano seguinte para cento e cinquenta estudantes, sempre do sexo feminino.

Após a morte de Carmen Chacon, no ano de 1889, a instituição passou a ser supervisionada pela divisão de Mulheres da Igreja Episcopal do Sul dos Estados Unidos da América. Nesse período, a escola era conhecida pela população como Colégio das Americanas, então passou a ser denominado de Colégio Americano. Apesar de ter falecido prematuramente, pode-se observar que Carmen Chacon era lembrada nas páginas do jornal como uma figura de muita importância para a história da escola. Segundo Almeida (2013, p. 4):

Impressiona o quanto a história da uruguaia Carmen Chacon é recorrente nas páginas de *O Crisol*, em diferentes anos. Em todas as narrativas analisadas, há um tom de sacralidade ao descreverem a jovem professora. Sua breve trajetória de missionária e fundadora do colégio marcou a história dessa instituição.

Essa questão fica evidenciada no seguinte trecho da edição de setembro de 1926:

D. Carmen fora sempre a batalhadora incansável, a mestra dedicada e boa, elevando assim o Colégio ao mais alto conceito na sociedade. Dando todo seu tempo ao importante trabalho que iniciara vindo ela gastando suas forças, até que esgotava a preciosa existência pelos fins do ano de 1891. Deixara o colégio como prova de seus esforços, de sua própria vida. E o colégio progredia. (p.1)

Em 1921, com o regime de internato e externato, o Colégio Americano mudou-se para um prédio próprio na Av. Independência, local onde a escola estava estabelecida no período pesquisado. Nessa época, a instituição esteve administrada por Miss Sue Brown, que assumiu em 1920. Conforme o exemplar de setembro de 1926 (p.2), o corpo docente era formado por várias profissionais norte-americanas. Entretanto, estavam também presentes as profissionais brasileiras. Nessa mesma edição, observa-se a presença de um texto escrito em inglês e assinado por uma aluna do 5^a ano (p.2). No período trabalhado, conforme edição de novembro de 1927 (p.2), o colégio era organizado em 1^o, 2^o, 3^o, 4^o e 5^o ano do Primário. Além do 1^o, 2^o, 3^o e 4^o ano do Ginásial. Entretanto, nas edições do periódico, as alunas assinavam de forma corrida do 1^o até o 9^o ano, sem separação entre Primário e Ginásial, seguindo o que era usual nas escolas norte-americanas.

O Crisol

O primeiro exemplar de *O Crisol* foi publicado em 1926, entretanto ele ainda não se chamava dessa forma. Nessa primeira edição, no lugar do título, havia um ponto de interrogação. No primeiro texto dessa publicação, as alunas eram convidadas a sugerir um nome para o novo periódico que surgia. Com um texto sob o título de “Exposição”, escrito por uma aluna do 8^o ano, o novo jornal era apresentado à comunidade:

É hoje, que pela primeira vez aparece em nosso meio o idealizado jornalzinho. A chegada desta criança é para nós a realização de um sonho dourado, pois a ideia de o possuímos acompanhou-nos sempre. O seu principal fim é estimular nas meninas o interesse pela literatura, exercitá-las a escrever e ensiná-las a conhecer melhor e amar com ardor nossa bela língua. Aparece como um incógnito, ou melhor, sem nome, por isso pedimos que desde já, procureis, caras colegas, um bonito nome para batizá-lo. (O Crisol, mai. 1926, n.1 p.5)

Percebe-se, através desse texto, que publicar um jornal do Colégio Americano era algo muito desejado pelas alunas fazia algum tempo. Conforme Almeida (2013, p. 08), “*em 1923, as alunas iniciaram um Clube de Jornalismo*”. Dessa forma, entre o início do Clube de Jornalismo e a publicação do primeiro exemplar passaram-se três anos. Sendo assim, foram três anos de trabalho até a concretização da primeira tiragem. Esse anseio por organizar um jornal do Colégio Americano pode ser explicado pelo incentivo que era dado a esse tipo

de publicação escolar no período. Segundo Bastos e Ermel (2013, p. 145), “entre as instituições complementares à escola estimuladas pelos protagonistas da Escola Nova, desde as primeiras décadas do século 20, destaca-se o jornal escolar elaborado pelos alunos, como atividade de sala de aula ou extraclasse.”

Assim, a organização de periódicos, nessa época, era uma prática pedagogicamente incentivada nas instituições escolares. Percebe-se que esse jornal foi organizado, segundo a citação acima (de maio de 1926), com o objetivo de estimular que as alunas se interessassem por Literatura, Língua Portuguesa e pelas atividades de escrita em geral.

Na segunda edição, de junho de 1926, o periódico já aparece com o nome de *O Crisol*. Conforme texto publicado nesse mesmo exemplar, o nome foi deliberado pelas alunas para indicar aspectos positivos:

Crisol é aquilo que serve para experimentar e patentear as boas qualidades de alguém ou de alguma coisa. Sim! O Crisol exprime boas qualidades, otimismo, amor. O jornalzinho também deve ser e vai ser, o mensageiro do bem, apreciador de bons predicados. Vai contar-nos bonitas histórias, dar-nos belas lições, ensinar-nos a ser boas, e amar o semelhante e ser propagandistas de tudo que é bom. (O Crisol, jun. 1926, n.2, p.1)

Esse trecho mostra ao que se propunha *O Crisol*. Ou seja, além de oportunizar que as alunas adquirissem um espaço para publicar os seus textos, ele também possuía um viés educador, na perspectiva da produção de civilidades, isto é, também pretendia apresentar e inculcar normatizações e práticas culturais consideradas relevantes para a sociedade daquele período e, especialmente, importantes para as mulheres.

Como já foi registrado anteriormente, a pesquisa em questão consistiu na análise dos exemplares publicados entre 1926 e 1929. Nesse período, foram lançados dezessete publicações. A periodicidade do *O Crisol*, nessa temporalidade, variou entre três e cinco exemplares por ano.

Tratando-se da sua materialidade, a maioria das edições possuía quatro páginas. Entretanto, em 1927, houve uma publicação com oito páginas dedicada às formandas. Além disso, em 1929, o periódico passou a ter sempre oito páginas. Nesse ano, também teve uma edição dupla de outubro e novembro que contava com dezesseis páginas. Seu formato estético era de jornal, assemelhando-se aos jornais que circulavam na cidade de Porto Alegre naquela época, como, por exemplo, o *Correio do Povo*. No entanto, seu conteúdo assemelhava-se aos das revistas da época. “Para Ana Luiza Martins, os jornais em sua

grande maioria, dedicam-se a noticiar conteúdos com teor político e de divulgação imediata. As revistas apresentam temas variados e com informações mais elaboradas.” (2008, apud Fraga, 2013, p. 72).

Com isso, apesar de seu suporte se assemelhar aos jornais da época, seu conteúdo era mais de acordo com o das revistas, pois, por exemplo, eram raras as notícias que envolviam temas de esfera política. A maioria dos textos contemplavam poemas e histórias fictícias escritas pelas colaboradoras. Na primeira página, abaixo da data e do número do exemplar, constava o nome *O Crisol* em letras grandes, juntamente com um desenho de um livro aberto, com uma tocha acesa no meio. Segundo Almeida (2013 p. 5), essa tocha podia representar “*a luz que ilumina o conhecimento.*” Abaixo, vinham informações como o nome da gerente e da redatora do jornal. Então, iniciavam-se os textos, sem manchetes das principais notícias, constando apenas os títulos dos textos e dos poemas e o nome das seções. Em apenas dois dos dezessete exemplares publicados aparecem imagens. Na edição de setembro de 1926, em um texto contando a história do Colégio Americano, foi incluída uma foto da instituição. O outro exemplar contendo imagens é o duplo de outubro e novembro de 1929, que estampava uma foto das formandas daquele ano e outra do Dr. Raymundo Gonçalves Vianna, paraninfo daquela turma.

Com exceção do ano de 1929, no qual apenas um exemplar possuía uma publicidade, nos outros anos, todos tinham uma média de três até cinco inserções. Os anúncios nunca estavam na primeira página, mas espalhados a partir da segunda, principalmente na última página. Nesses anos, quatorze estabelecimentos diferentes anunciaram nas páginas de *O Crisol*, sendo que o que fez mais anúncios foi a *Casa Seabra*, especializada em sapatos feitos à mão, que esteve presente em nove edições. Vale ressaltar, que, em alguns exemplares, como no de outubro de 1926, a tesouraria de *O Crisol* também anunciou nas páginas do jornal, solicitando que os assinantes levassem a quantia referente à assinatura do jornal à redação do mesmo. Em outros exemplares, também eram colocados os valores dos exemplares avulsos e da assinatura, como se fosse uma propaganda para que as pessoas adquirissem o jornal.

O que era escrito e quem escrevia?

A análise desses periódicos é importante para a História da Educação e, nesse caso, para a História da Educação das mulheres, pois:

Eles nos fornecem configurações específicas da vida e da cultura escolar nas quais se pode constatar denúncias, expectativas e idealizações, principalmente dos alunos, referentes à educação e ao cotidiano das escolas. (AMARAL, 2013, p. 124)

Nesse sentido, também é relevante analisar quem são os autores desse material. Ou seja, se ele foi escrito somente pelas alunas ou se houve também a participação de professores e professoras ou, ainda, se eram publicados também textos de autores conhecidos.

Em relação a esses temas, a partir das análises realizadas, observou-se que, até o ano de 1928, normalmente eram assinados e mencionados o ano escolar ao qual pertencia a estudante. Em poucas exceções foram utilizados pseudônimos ou as iniciais dos nomes juntamente com a situação escolar. Nesse período, apenas um texto foi escrito por um professor, na edição especial às formandas de 1927. Esse material é uma despedida do professor às alunas que iriam se formar naquele ano. Ele é assinado por “xxx”, entretanto abaixo está escrito “um professor”. Nesse texto, ele se despede das alunas realizando uma reflexão sobre o seu tempo de estudante.

Todavia, a partir de 1929, pode-se observar uma grande mudança no jornal. Entre as modificações, destaca-se a presença bem maior de textos escritos e assinados por professores, principalmente, pela docente Valentina Paiva. Isso evidencia uma perda de espaço das alunas em um jornal originalmente organizado por elas. Ao mesmo tempo, com a participação maior dos professores, também ocorre uma mudança no objetivo desse periódico, pois, se antes ele pretendia trazer as ideias e pensamentos das estudantes, com essa transformação, passa a servir como mais uma ferramenta para que os docentes eduquem as alunas, transmitindo para essas uma série de comportamentos condizentes com a concepção de feminino daquele período e daquela sociedade.

Em geral, nas primeiras páginas do periódico, apresentavam-se os textos e poemas de assuntos gerais. Esses materiais eram enviados pelo corpo discente e abordavam uma gama muito variada de assuntos, desde poemas sobre amor até histórias de terror, como se pode observar no exemplo abaixo:

Oh! Estrelinha, porque é que brilhas tanto? Quem é que acende a tua lanterninha? Porque é que ficas lá em cima no céu tão distante? Quem é que acende a tua lanterninha? Por que é que ficas lá em cima no céu tão distante? Dize-me, não brincas com tuas irmãzinhas, que também brilham lá em cima? (O Crisol, jun. 1926, nº 2, p. 3)

Entretanto, pode-se ressaltar que esses textos raramente abordavam temas de aulas, questões históricas ou materiais que exprimissem a opinião das estudantes ou que fossem educativos. Os que apresentavam a intenção de produzir uma civilidade da mulher comumente eram escritos por professores. Nesse sentido, o conteúdo evidenciava quando um material não era escrito pelas alunas. Para exemplificar, segue um trecho do texto da edição de setembro de 1929, com o título de “A mulher ante o altar da pátria”, escrito pela professora Valentina Paiva:

Tendo tais prerrogativas a mulher de nossos dias, muito se pode esperar dela no futuro e as jovens que hoje estudam e lutam no nobre empenho de encontrar no saber, na cultura, a luz que as guiará, reúnem e acumulam forças, condensam energias, coordenam reservas para dá-las nobremente à sociedade e à pátria. (O Crisol, set. 1929, nº 6, p. 4)

Percebe-se que os textos publicados pelos docentes têm o intuito de educar, de inculcar uma série de práticas sociais nas alunas. Práticas essas inspiradas no modelo feminino ideal do período. Com isso, ressalta-se que, conforme Amaral (2002, p. 121):

Os jornais, periódicos, boletins informativos, almanaques e revistas nos fornecem inúmeras possibilidades de leitura das várias dimensões da vida escolar, especialmente em relação ao espaço discente e docente. Eles representam importantes suportes materiais dos vários discursos que constituem as práticas escolares.

Dessa forma, esses exemplares de 1929 proporcionam uma análise sobre a função do docente naquela comunidade escolar. Ou seja, a concepção do professor como um orientador das estudantes em relação a diversas práticas sociais. Nesse sentido “O Crisol”, torna-se mais um instrumento utilizado pelos professores para moldar algumas posturas nessas meninas. Suas responsabilidades como educadores iam para além do conteúdo expressamente dito, tendo como objetivo também a educação das alunas. Educação essa embasada em uma série de atitudes consideradas as corretas para as moças da época.

Outro exemplo da participação dos professores no jornal é do texto publicado em junho de 1929 pela professora Valentina Paiva, sob o título de “O professor e suas qualidades essenciais”:

Um outro requisito indispensável no professor é que ele tenha uma ideia bem clara, definida, a respeito de sua influência no desenvolvimento mental e espiritual do aluno, e que procure tirar desse fato, em proveito dele, o melhor resultado possível. (O Crisol, jun. 1929, n.3 p. 3)

Esse texto também apresenta um teor educativo e normativo, no sentido de orientar as alunas sobre importantes características para a carreira desse profissional, ou seja, traz práticas sociais relevantes para que as futuras docentes tenham êxito na carreira que, além da de “dona de casa”, constituía-se em um das principais profissões seguidas pelas mulheres nesse período. Pois, assim como a tarefa de “dona de casa”, a de professora também estava relacionada com uma ideia da mulher como alguém que se preocupa com os outros, especialmente com marido, filhos e alunos.

Outro ponto que pode ser ressaltado e que corrobora com a mudança pela qual passou *O Crisol* no ano de 1929 é o aumento da publicação de materiais não autorais das alunas: poemas, textos na íntegra e paráfrases de autores famosos. Até 1928, frequentemente, na primeira página, era colocado um poema de autor conhecido, por exemplo, Olavo Bilac¹⁷⁹ e Menotti del Picchia¹⁸⁰. Entretanto, além de aumentar esse tipo de publicação, apareceram muitas paráfrases (até então havia sido publicada apenas uma na edição de outubro e novembro de 1927). Também, iniciou-se a publicação de textos de autores famosos na íntegra, principalmente do autor norte-americano O. Henry, o que evidencia a influência da cultura norte-americana na formação dessas alunas. Além disso, pode-se salientar que, por exemplo, O. Henry foi um autor que se dedicou a escrever contos românticos. Leitura essa que por tratar do amor, era muito voltada para o público feminino.

Outra alteração, observada a partir do ano de 1929, é referente ao tamanho dos materiais publicados. Até 1928, geralmente os textos apresentavam uma ou duas colunas, no máximo uma folha inteira, quando era um tema especial. No exemplar de setembro de 1926, por exemplo, uma reportagem sobre a história do Colégio Americano ocupou uma página e meia incluindo a foto da escola. Entretanto, em 1929, passaram a ser publicados, com frequência, materiais de uma ou duas folhas inteiras de texto corrido. Essas duas últimas mudanças podem estar relacionadas com o acréscimo de páginas no *O Crisol* que passou a ter oito páginas nesse ano. Foi também em 1929 o início de publicações relacionadas ao desempenho escolar das alunas, com a divulgação dos nomes das alunas que obtinham as melhores notas da escola e a lista de alunas dispensadas dos exames finais. No periódico de agosto de 1929, por exemplo, saiu uma listagem com o nome de cada aluna

¹⁷⁹Olavo Brás Martins dos Guimarães Bilac jornalista e poeta brasileiro, nascido, no Rio de Janeiro, em 16 de dezembro de 1865 e falecido em 28 de dezembro de 1918.

¹⁸⁰Paulo Menotti Del Picchia poeta e jornalista brasileiro, nascido, em São Paulo, em 20 de março de 1892 e falecido em 23 de agosto de 1988.

que obteve as notas mais altas em cada uma das diferentes séries. Dessa forma, o jornal adquire um viés meritocrático que anteriormente não possuía.

Além do espaço para os textos e poemas de assuntos variados escritos pelas alunas, nas páginas havia algumas seções que discorriam sobre diferentes temas. Entretanto, conforme Almeida (2013, p. 8) que analisou os exemplares do “O Crisol” de 1945 até 1964, *“de um modo geral, não há propriamente seções, são títulos que ora se repetem, ora desaparecem”*. Essa questão também pode ser evidenciada nos exemplares analisados no presente trabalho. Todavia, entre as que mantiveram mais regularidade, pode-se destacar: as notas sociais, a seção humorística e as notícias sobre visitas e conferências.

Em relação às notas sociais, estão os aniversários das professoras e das alunas, nascimentos de crianças próximas às estudantes (por exemplo, de suas primas e irmãs), além de festas com a participação da escola. Por exemplo, na edição de julho de 1929, é relatada a participação da escola na festa “Dias das classes” organizada pelo Porto Alegre College com o intuito de promover a reunião entre as diferentes classes dessas escolas. A maioria dos eventos citados no jornal foram realizados em conjunto com o Porto Alegre College, escola de meninos que realizava diversos eventos em parceria com o Colégio Americano, como formaturas e piqueniques. Essa escola também era de origem metodista e foi fundada em 1923 por missionários da Faculdade de Teologia da Southern Methodist University.

Na seção humorística, pode-se destacar que eram publicadas desde piadas e anedotas de assuntos gerais até brincadeiras mais específicas sobre o cotidiano das alunas. Apesar de o título ter variado ao longo dos anos, essas brincadeiras tinham características semelhantes: comentários sobre as colegas, absurdos falados em sala de aula, além de adivinhas criadas a partir das características das meninas. Esse tipo de brincadeira vinculada com aspectos particulares do cotidiano delas ocorria com grande incidência e de diversas formas. Um exemplo é o “Não fica bem” que trazia comentários como: *“E. P. A. encomprar tanto as pernas e fazer ao contrário com os vestidos.”* (O Crisol, jul. 1926, nº 3 p. 4). Esses comentários vão além das brincadeiras, pois reiteram uma série de atitudes que estavam relacionadas às boas maneiras que deveriam ser seguidas pelas mulheres.

Quanto à seção das visitas e conferências, tinha o objetivo de destacar passeios das alunas e a visita de palestrantes que tratavam de diferentes temas como alcoolismo e higiene. Além dessas, podemos destacar outras notícias com carácter informativo do

cotidiano escolar, por exemplo, sobre os clubes que existiam na escola e leilões que eram organizados pelas alunas. Essas questões levantadas vão ao encontro do que Almeida escreveu em seu artigo sobre *O Crisol*:

O fato de ter uma parcela das alunas internas repercutia nas páginas do periódico. O internato promove um certo recolhimento, uma espécie de enclausuramento em que moças permaneciam um tanto alheias aos acontecimentos externos, fixando seus olhares para o cotidiano escolar. Talvez por isso *O Crisol* pouco dialogasse com o que acontecia fora dos muros da escola, as notícias evidenciam isso, como se o Americano fosse algo apartado da sociedade. (2013, p. 7)

Reforçando a ideia do enclausuramento citado pela autora, verifica-se que os textos publicados no periódico contribuem para a ideia da escola como um ambiente familiar e as professoras como cumpridoras também de uma função materna:

Tal é o nosso querido colégio! Nós, as alunas, somos como as pombinhas que ainda inexperientes, reunidas procuramos aproveitar o que nos trazem essas queridas mãezinhas – as professoras. Esses entes, além de nos mostrarem o que há no mundo, o que ele é, tornando-nos aptas para os trabalhos e as ocupações que teremos ao sair deste delicioso ninho onde tudo nos parece colorido e tão cheio de prazer, cultivam em nossos corações o amor, a bondade, o patriotismo e todas as grandes virtudes necessárias a uma boa cristã. (*O Crisol*, Set. 1929, nº 6 p. 6)

É marcante a escassez de notícias sobre os fatos ocorridos fora do ambiente escolar. Tal fato reitera a ideia de enclausuramento e alheamento das alunas.

O Crisol e as mulheres

Os jornais escolares, publicados em escolas estritamente femininas, como era o caso do Colégio Americano, na época, são relevantes para o estudo sobre a história das mulheres, uma vez que as moças enfocavam em seus escritos os assuntos que consideravam importantes em sua rotina. Nesse sentido, segundo Chartier (2002, p.17):

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. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza.

É importante ressaltar que essas publicações escolares, além das concepções sobre o feminino daquelas alunas, também possuem, embrenhadas nos seus discursos, as representações femininas vigentes naquela cultura escolar e, de um modo geral, da sociedade brasileira da primeira metade do século XX.

A observação do relato de idosos / idosas que passaram a infância no final do século XIX e no início do XX evidencia um conjunto de valores presentes, de forma maciça, em diferentes camadas da população (médias e populares); alguns aplicar-

se-iam indistintamente ao menino e à menina: “Respeito”, “Obediência”, “Honestidade”, “Trabalho”; mas outros seriam apenas ligados ao contingente feminino: “Submissão”, “Delicadeza no Trato”, “Pureza”, “Capacidade de Doação”, “Prendas Domésticas e Habilidades Manuais”. (Alves, 2000, p.234)

Esses valores salientados pela autora como pertencentes às mulheres no final do século XIX e no início do século XX, podem ser observados nos textos do Jornal *O Crisol* que tratam sobre a mulher. Pode-se usar de exemplo o texto “O valor da educação da mulher” publicado na edição de outubro e novembro de 1927 e escrito por uma aluna do 9º ano:

Por isso a educação da mulher é delicadíssima: a criança dócil, a aluna aplicada, a donzela meiga e finalmente a esposa dedicadíssima são os passos de uma grande perseverança de uma mulher bem educada. Uma mulher nestas condições torna o lar mais modesto tão feliz como os mais luxuosos palácios. (*O Crisol*, out. e nov. 1927, nº 4-5 p. 1-2)

No trecho citado acima, observam-se alguns dos valores salientados por Alves (2000, p.234) como a “Delicadeza no Trato” e a “Capacidade de Doação”. Em outra publicação de maio de 1927, em um texto escrito por uma aluna do 5º ano, são enumeradas características que a autora considera relevantes para uma menina, entre elas estão: “*que ande sempre caprichosa no seu vestir*” e que “*seja boa filha e irmã carinhosa*”. Essa concepção que aparece nesses trechos citados está inserida no mesmo contexto dos “Manuais de Civildade”, comuns nas primeiras décadas do século XX, conforme Cecchin e Cunha (2007, p. 6), que a partir de suas pesquisas ressaltam que:

É possível perceber que, as temáticas entendidas como relacionadas à civildade circulam, em boa parte, pelo âmbito das precisões domésticas e delegadas à mulher, como dona de casa, orientadora da família e responsável pela administração do lar.

Sendo assim, é importante frisar que, nesse período, além de ser uma prática comum a utilização de jornais e manuais para disseminar normas comportamentais, também existia um aspecto específico relacionado à difusão de atitudes voltadas para as mulheres. Atitudes essas diretamente relacionadas com os valores atribuídas às mulheres da época.

Por outro lado, nos exemplares observados também apareceram materiais que trazem uma nova visão das mulheres. Ou seja, de uma mulher que não tem mais como obrigação apenas cuidar do lar, que pelo contrário, trabalha e, muitas vezes, concorre com os homens no mercado de trabalho.

Em reportagem de outubro de 1926, são apresentados dados dos Estados Unidos da América sobre as profissões das mulheres com o intuito de mostrar que muitas trabalham em outras profissões que não o de dona do lar, mencionando que 50% trabalham fora de

casa. Entretanto, além de ser sobre uma realidade que não era a brasileira, apesar de se tratar de um colégio com grande influência da cultura norte-americana na época, no final do texto o autor cita que muitas dessas mulheres em algum momento acabarão trocando seus empregos pela *“mais nobre de todas as carreiras para a mulher – a de estabelecer um lar”*. Sendo assim, ainda estava bastante impregnada a concepção da mulher como dona do lar.

Nesse sentido, mais um exemplo é o do texto “Instrução” (sem autor) de outubro e novembro de 1929, no qual o autor afirma que a moça daquela época que deixasse de completar seus estudos seria prejudicada na carreira. Entretanto, essa preocupação de que a mulher estude não está relacionada apenas com o fato de ela trabalhar fora de casa, mas também com seu preparo espiritual e intelectual com o objetivo de ter êxito na tarefa de dona de casa. Assim, a sociedade das primeiras décadas do século XX passava por um momento de transição em relação ao lugar da mulher na sociedade, entretanto os valores anteriores ainda persistiam muito enraizados. Segundo Alves (2000, p. 236):

Os dados de nossos projetos permitem afirmar que, durante todo um período que se poderia classificar como de transição, há um “pano de fundo” contra o qual a mulher continua sendo avaliada, ainda que a análise do quadro que se desenha nos anos 30, 40, 50 mostre, já uma abertura maior para a sua escolarização. No entanto, as diferenças permanecem muito grandes entre as expectativas da família em relação a vida escolar e profissional de seus “filhos homens” e a das meninas/moças.

Sendo assim, a partir das observações feitas nos periódicos de 1926 até 1929, nota-se que as mulheres passavam por um momento de transição, no qual começava a ganhar espaço uma nova concepção de feminino que contemplava essas moças como estudantes e futuras profissionais. Nesse sentido, a mulher deixava sua residência para ganhar espaço nas escolas, faculdades e no mercado de trabalho. Porém, essa nova realidade ainda concorria fortemente com valores antigos, mas ainda muito enraizados, que enxergavam as mulheres apenas como futuras donas de casas e que deveriam, desde cedo, ser instruídas para o trabalho no lar, para agradar os homens.

Considerações Finais

Para concluir, é importante ressaltar, novamente, a importância da utilização de periódicos escolares para o estudo da História de Educação. Esses jornais são importantes fontes históricas, pois muito mais que o conteúdo propriamente dito dos textos publicados, a análise detalhada dessas fontes, permite que sejam observadas outras práticas

relacionadas ao cotidiano e à vida dessas mulheres, possibilitando uma análise acerca de uma série de práticas que eram atribuídas às mulheres desse período e dessa sociedade. Sendo assim, é importante salientar a relevância de analisar essas fontes com atenção, pois o trabalho não consiste apenas em ler esses materiais, mas também problematizá-los a partir do contexto estudado.

Ou seja, compreender os textos escritos pelas autoras a partir do lugar que elas, enquanto mulheres, ocupavam naquela sociedade. Ainda mais que, em se tratando da História da Educação, os periódicos escolares como fonte permitem ir além das fontes oficiais: proporcionam a análise de dados que refletem milhares de estudantes anônimos.

Referências

ALMEIDA, Dóris Bittencourt. **O Crisol**: periódico das alunas do Colégio Americano (1945-1964). Porto Alegre: UFRGS, 2013. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/38097/24893>>. Acesso em 30 mai. 2014.

ALVES, Zélia Maria Mendes Biasoli. **Continuidades e rupturas no papel da mulher brasileira no século XX**. São Paulo: USP, 2000. Disponível em: <<http://www.bases.bireme.br>>. Acesso em 20 ago. 2014.

AMARAL, Giana Lange do. **Os impressos estudantis em investigações da cultura escolar nas pesquisas históricas-institucionais**. Pelotas: UFPEL, 2002. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30602>>. Acesso em 27 jun. 2014.

AMARAL, Giana Lange do. **Os jornais estudantis Ecos Gonzagueanos e Estudante**: apontamentos sobre o ensino secundário católico e laico (Pelotas/RS, 1930-1960). Pelotas: UFPEL, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2236-34592013000200007&script=sci_arttext>. Acesso em 20 jun. 2014.

BASTOS, Maria Helena Camara; ERMEL, Tatiane de Freitas. **O jornal a voz da escola**: escritas dos alunos do colégio elementar Souza Lobo (Porto Alegre/RS, 1934-1940). Porto Alegre: PUCRS, 2013. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/asphe/article/view/38094>>. Acesso em 23 jun. 2014.

BURKE, Peter. **O que é história cultural?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Portugal: Difusão Editorial, 2002.

FRAGA, ANDREA SILVA DE. **O Estudo e sua materialidade**: revistas das alunas-mestras da escola complementar/normal de Porto Alegre/RS (1922-1931). Porto Alegre: PUCRS, 2013. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/asphe/article/view/38089>>. Acesso em 12 jun. 2014.

MOVIMENTOS DA DISCIPLINA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UFRGS (1970-1980)

Doris Bittencourt Almeida
(PPGEDU/UFRGS – almeida.doris@gmail.com)
Lueci da Silva Silveira
(Acadêmica do Curso de História/ bolsista PROBIC/FAPERGS)

Resumo

Este é um estudo acerca de percursos trilhados pela disciplina História da Educação na Faculdade de Educação da UFRGS, entre os anos 1970 e 1980. Por meio da análise documental, a pesquisa busca problematizar os planos de ensino das disciplinas de História da Educação na Faculdade e, em alguma medida, discutir sua possível relevância para a formação docente. Para tanto, procurou-se historicizar esses planos, examinando objetivos, súmulas, previsão de conteúdos, nomes dos docentes, metodologia empregada, critérios de avaliação e referências bibliográficas, considerando o contexto de cada década. A maior questão que emergiu foi no sentido de buscar compreender qual o lugar que a disciplina vem ocupando nos currículos de formação dos Cursos de Pedagogia.

Palavras-chave: História da Educação. Planos de ensino. Formação docente.

Um estudo nos rastros dos Planos de Ensino

Este é um estudo acerca de percursos trilhados pela disciplina História da Educação¹⁸¹ na Faculdade de Educação da UFRGS, entre os anos 1970 e 1980. Por meio da análise documental, a pesquisa busca problematizar os planos de ensino das disciplinas de História da Educação na Faculdade e, em alguma medida, discutir sua possível relevância para a formação docente.

História da Educação. História e Educação. Dois campos de estudo que aqui se imbricam, se encontram em uma espécie de intersecção. De um lado, disciplina de formação docente, de outro, campo de pesquisa que agrega estudiosos com diferentes trajetórias acadêmicas. Considerada marginal por alguns, defendida por outros, a História da Educação, como disciplina, remonta ao século XIX atrelada aos currículos das Escolas Normais e consolidou-se no século XX nos Cursos de Pedagogia, assumindo diferentes estéticas.

¹⁸¹ Na Faculdade de Educação, nos anos 1970, havia as disciplinas de História da Educação I e II. Nos anos 1980, permanecem estas, mas também encontramos outros planos de ensino de disciplinas cuja ênfase é a História da Educação, apresentada com diferentes nomenclaturas.

Atualmente, questiona-se a *sobrevivência* da disciplina, que segue em busca de um maior reconhecimento para legitimar-se como fundamento à formação docente.

Importa dizer que a História da Educação como disciplina não se instituiu nos cursos de graduação em História que, tradicionalmente, pouco incorporam em seus currículos esses saberes. Nessas fronteiras que separam a História da História da Educação, esta se inseriu no macro campo da educação. Miriam Warde explica tal situação, afirmando que “[...] a História da Educação não se configura uma especialização temática da História, mas, sim, uma ciência da educação ou uma ciência auxiliar da educação.”(p.7)

Uma questão que afeta professores e pesquisadores em História da Educação é o Tratado de Bolonha, firmado entre os países membros da Comunidade Europeia, em 1999, que adere ao projeto neoliberal, no entendimento da educação como serviço, transformando o ensino superior em uma questão técnica e não reflexiva. Neste novo cenário, a História da Educação passa a ser definida como disciplina optativa nos cursos de formação docente. O que se constata é uma perda efetiva de espaço da disciplina que poderá levar ao seu descredenciamento dos currículos dos Cursos de Pedagogia e de outras licenciaturas. (Borges e Gatti Jr., 2010)

Como uma espécie de resistência contra essa disposição, compartilhamos da posição de Nóvoa ao afirmar que a História da Educação é “disciplina fundadora das ciências da educação” (1994 *apud* BORGES; GATTI JR., 2010, p. 27). No mesmo sentido, Gatti Jr. defende a “legitimidade da História da Educação como saber especializado” (2009, p. 95). Essas são questões que nos afetam e nos provocam a refletir acerca do tema em questão.

Para além de pensarmos na disciplina apenas tomando como referência a contemporaneidade, aqui nos propomos a discutir a presença e a trajetória da História da Educação na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Para tanto, procurou-se historicizá-la por meio da análise dos programas¹⁸² de ensino das décadas de 1970 e 1980, com vistas a examinar seus objetivos, súmulas, previsão de conteúdos, nomes dos docentes, metodologia empregada, critérios de avaliação e referências bibliográficas, considerando o contexto de cada década. Todas essas informações foram consultadas no Arquivo da Faculdade de Educação.

Entendemos que os programas de ensino oferecem uma possibilidade, naturalmente não a única, de compreensão dos movimentos trilhados pela História da Educação na

¹⁸² Neste estudo, usaremos as expressões “plano de ensino” ou “programa de ensino” como sinônimas.

Faculdade de Educação. Uma possibilidade que tem limitações, mas que permite perceber quais eram os discursos circulantes em cada década que repercutiam nos modos de pensar a disciplina.

Inspiradas no estudo desenvolvido por Faria Filho e Rodrigues (2003), entendemos que é válido iniciar uma discussão a partir daquilo que foi “programado para ser ensinado aos alunos” (p.162). Os programas aqui são entendidos como *janelas* que nos permitem *olhar* para a disciplina em outros tempos. Neles, identificam-se escolhas que os professores fazem dentro de um campo de possibilidades para compor aquilo que consideram que deva ser ensinado para seus alunos. De acordo com os autores, “os programas de ensino objetivam práticas, são espaços de práticas e de disputas as quais se dão em torno de prescrições e não em relação aquilo que será ou não efetivamente trabalhado.” (p.162).

Ao analisar os programas de ensino de História da Educação da FACED, nas décadas de 1970 e 1980, há uma série de questões que emergem. Talvez a maior delas seja no sentido de buscar compreender qual o lugar que a disciplina ocupou e ainda ocupa no currículo de formação dos Cursos de Pedagogia. Tomando como referência Gatti Jr. (2009), desdobram-se outras indagações: Quais os discursos presentes em cada década que se manifestam nos programas da disciplina? Que continuidades e transformações aconteceram com a disciplina em cada década? Os programas se articulam em torno de temas consagrados pela historiografia educacional ou ousam eleger temáticas pouco habituais? É possível perceber interlocuções entre a pesquisa em História da Educação e seus reflexos nos programas de ensino?

Importa dizer que esse estudo teve início por Maria Stephanou, em 2006, quando produziu um mapeamento da disciplina na FACED, entre 1973 a 2004, através da análise dos planos de ensino, os quais avaliou, via de regra, lacunares, repetitivos, exercendo, por vezes, uma função burocrática junto ao Departamento de Estudos Básicos (DEBAS), ao qual a disciplina se vincula. Em relação aos planos de 1970 e 1980, Stephanou observa uma “perspectiva enciclopédica e cronológica” (p.295), sendo que, mudanças de fato, como a inclusão de temáticas que apontam para a educação indígena, questões de gênero, étnicas, entre outras, somente foram incorporadas a partir dos anos 2000. Esses eram assuntos muito distantes daquilo que se apresentava como conteúdos nas aulas de História da Educação das décadas anteriores.

O Curso de Pedagogia e a Faculdade de Educação nos anos 1970

Antes da análise dos planos de ensino, é importante situá-los na perspectiva da história da Faculdade de Educação. O Curso de Pedagogia da UFRGS teve seu início no ano de 1942, vinculado a então denominada Faculdade de Educação Ciências e Letras da Universidade de Porto Alegre¹⁸³. Em 1970, por força da chamada Reforma Universitária, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul organizou-se em institutos e faculdades, estrutura que mantém até hoje. Com base nessa reestruturação, ocorreu a criação da Faculdade de Educação, oriunda da Faculdade de Filosofia. Portanto, a constituição da FACED está atrelada ao desmembramento da antiga Faculdade de Filosofia, que teve sua origem marcada pela tentativa do Governo Federal de desarticular os focos de resistência à Ditadura Militar em fins dos anos 1960. O surgimento dessas novas Unidades foi parte da Reforma Universitária iniciada em 1968 e trazia consigo a proposta de ampliação de vagas no ensino superior e atendia, desse modo, a uma das reivindicações da classe média da época.

Neste contexto, em 1970, as diretrizes da Faculdade de Educação da UFRGS foram estabelecidas de acordo com a normatização da Reforma Universitária. Sua divisão administrativa previa a existência de três departamentos: Departamento de Estudos Básicos (DEBAS); Departamento de Ensino e Currículo (DEC) e Departamento de Estudos Especializados (DEE), que possuíam uma atuação ampla nas diversas disciplinas do Curso de Pedagogia e nas licenciaturas. Ainda hoje, a Faculdade de Educação mantém os mesmos departamentos da época dos governos militares. A disciplina de História da Educação sempre esteve vinculada ao Departamento de Estudos Básicos. A Reforma Universitária previa que os professores contratados pudessem lecionar qualquer disciplina que pertencesse ao seu departamento, mesmo que o docente não possuísse formação e conhecimentos teóricos e metodológicos para a tal cadeira.

No início dos anos da ditadura militar brasileira, algumas transformações para educação nacional estavam sendo pensadas. Para que essas mudanças ocorressem de forma gradual, foram assinados os acordos MEC-USAID¹⁸⁴ que visavam o “aperfeiçoamento”

¹⁸³Em 1947, a Universidade de Porto Alegre se transformou em Universidade do Rio Grande do Sul, em 1950 passou a fazer parte do sistema federal e em 1970 assumiu a sigla UFRGS.

¹⁸⁴ A sigla representa a interação entre o Ministério da Educação e Cultura e a *Usaid States Agency for International Development*, uma agência do Governo Federal dos Estados Unidos da América que é responsável

(COSTA, 2009, p.27) do ensino em todas as suas modalidades. Esta reforma tinha o objetivo de padronização do ensino, com base no modelo norte-americano, com a justificativa de que a educação brasileira era tão subdesenvolvida quanto a economia do país. Tais mudanças foram orientadas por estudiosos estadunidenses e pessoas de *confiança* do governo vigente¹⁸⁵ que alegavam ser a educação o fator principal para o desenvolvimento do país.

Em 1968, a Reforma Universitária foi implantada buscando atender as *necessidades* da educação brasileira de acordo com os indicativos presentes em estudos desenvolvidos¹⁸⁶. Através de um decreto-lei, apresentava-se a necessidade de ajustar o funcionamento das instituições de ensino superior conforme o modelo de desenvolvimento econômico estadunidense. Propunha, entre outras medidas, a extinção da cátedra, o regime de dedicação exclusiva, a carreira docente elaborada segundo os graus e títulos acadêmicos, a instalação de departamentos como unidades administrativas, o sistema de créditos e a indissociabilidade entre ensino/pesquisa.

Com a Reforma Universitária limitando os movimentos dentro das instituições de ensino superior, os projetos e práticas pedagógicas ficavam enquadrados dentro dos moldes projetados pela ditadura para educação brasileira. Desse modo, o Curso de Pedagogia da UFRGS foi estruturado em cinco habilitações: administração escolar, inspeção escolar, supervisão escolar, orientação educacional e matérias pedagógicas da habilitação do Magistério. Porém, nenhuma delas era pensada para atender as questões próprias da docência. Formavam-se professores que não trabalhariam em sala de aula, preparavam-se verdadeiros técnicos que saberiam resolver situações de ordem administrativa, legitimando o distanciamento da realidade escolar daquelas que cursavam a graduação em Pedagogia.

por programas de ajuda econômica e humanitária em âmbito mundial. A USAID ainda atua em programas de desenvolvimento sustentável no Brasil.

¹⁸⁵ Os estudos e pareceres desenvolvidos neste período foram orientados por generais escolhidos pelos presidentes e também por estudiosos estadunidenses.

¹⁸⁶ Juntamente com os acordos MEC-USAID, o Ministério da Educação (MEC) solicitou ao Governo Federal dois estudos sobre a educação. De acordo com Costa, o primeiro, denominado Plano Atcon, foi desenvolvido pelo consultor americano Rudolf Atcon que escreveu o livro “Rumo à reformulação estrutural da universidade brasileira” (COSTA, 2009, p. 31). Neste livro, o autor indicava pontos fracos das universidades nacionais e fazia algumas recomendações para sua melhor funcionalidade. O segundo estudo realizado veio por meio de um decreto, do então presidente Costa e Silva, elegia uma comissão que tinha como presidente o General Carlos Meira Mattos e visava emitir pareceres acerca das atividades estudantis, além de planejar, propor e coordenar as diretrizes governamentais no setor estudantil (COSTA, 2009). Assim como no Plano Atcon, o relatório Meira Mattos, também identificou os pontos que deveriam ser revistos ou modificados nas estruturas educacionais do país.

Diante da proximidade do fim dos governos militares, sobreveio o período da redemocratização no Brasil, com o paulatino retorno da liberdade de expressão em seus múltiplos aspectos. Respiravam-se *novos ares* e isso abria espaço para transformações sociais vividas também na Faculdade de Educação.

Até o início da década de 1980, o Curso de Pedagogia não havia sido reformulado e mantinha o mesmo padrão de formação da década anterior. Porém, estas habilitações estavam cada vez mais longe de atender as particularidades e relevâncias próprias da docência. Professores e alunas começaram uma luta por mudanças. Neste processo, reformularam-se currículos e estágios. As antigas habilitações foram substituídas, em 1983, pelas habilitações em pedagogia pré-escolar e séries iniciais, manteve-se a habilitação magistério.

Talvez essas novas habilitações e as fronteiras que se abriram com os estágios, tenham sido ícones de mudanças que estavam logo por vir. As pacatas professoras e alunas de outros tempos passaram a lutar pela educação em um novo Brasil. Quem viveu a década de 1980 na FACED, não esquece da urgência que havia em exercitar constantemente a democracia¹⁸⁷.

A intenção dessa discussão foi apresentar um pouco do contexto vivido no Brasil e na Faculdade de Educação, especialmente no Curso de Pedagogia, em décadas passadas. O estudo dos planos de ensino indica que existe ressonância entre o que eles dizem e a conjuntura em que foram produzidos. Ou seja, entende-se que as escolhas dos professores não são proposições individuais, estão, isso sim, atreladas aos discursos que circulam na sociedade que permitem certas discussões, leituras, metodologias das aulas, da mesma forma que interditam, secundarizam ou pouco valorizam outras tantas abordagens e modos de exercer a docência.

Os anos 1970: as disciplinas História da Educação I e II

Foram consultados 10 planos de ensino referentes às disciplinas História da Educação I e II, conforme as tabelas a seguir:

¹⁸⁷ Para maiores informações ver Almeida, Lima, Silva, 2013.

História da Educação I

Nome da disciplina	Ano/Semestre	Nome do Professor (a)
EDU122 História da Educação I	I e II semestre de 1975	Alda Cardozo Kremer
EDU122 História da Educação I	1978/1	Guacira Lopes Louro
EDU122 História da Educação I	1978/2	Guacira Lopes Louro Fernando Becker
EDU122 História da Educação I	Não informado	Guacira Lopes Louro
EDU122 História da Educação I	Não informado	Fernando Becker (Professor Regente) Alda Cardozo Kremer (Professora Colaboradora)

História da Educação II

Nome da disciplina	Ano/Semestre	Nome do Professor (a)
EDU123 História da Educação II	1975/1	Fernando Becker
EDU123 História da Educação II	1973	Não informado.
EDU123 História da Educação II	1975/2	Fernando Becker
EDU123 História da Educação II	Não informado	Fernando Becker
EDU123 História da Educação II	Não informado	Fernando Becker (Professor Regente) Alda Cardozo Kremer (Professora Colaboradora)

Pela análise, percebemos que a sequência dos conteúdos obedece a cronologia do tempo, são elencados de modo linear, priorizando um viés eurocêntrico. Como primeiro tópico da disciplina História da Educação I, tem-se uma apresentação da “educação entre os povos da Antiguidade Oriental e Ocidental”. Em alguns destes documentos, essa abordagem intitula-se “Tradicionalismo Pedagógico”, enfocando a “educação dos povos primitivos, China, Índia, Israel, Egito, América Pré-Colombiana”. Não se sabe exatamente o que queriam dizer com essa expressão “povos primitivos”. Provavelmente, referiam-se à concepção de povos sem escrita, *não civilizados*, de acordo com os pressupostos defendidos por Leopold Ranke, considerando povos sem escrita como povos sem história.

Na sequência dos conteúdos elencados, observam-se dois títulos, “o Humanismo Pedagógico” ou “A educação no Mundo Clássico Grego”, destacando a “educação em Esparta e Atenas” e “os pensadores gregos”. Complementam “a educação romana” e a “contribuição da cultura grega e romana à educação”.

Warde (1990) apresenta ponderações importantes para entender a seleção de conteúdos nos planos de ensino de História da Educação. Discute as intensas justaposições entre História e Filosofia da Educação. A explicação para isso reside no fato da História da Educação não ter *a priori* o seu lugar, vinculou-se ao campo da Educação, mas poderia estar mais próxima da História. Ao ser incorporada à Educação, “foi convertida em enfoque, em abordagem” (p.9), ou seja, constituiu-se como disciplina formadora, secundarizando seu caráter de ciência. Para Warde, o mesmo aconteceu com a Filosofia da Educação, a partir da década de 1930 os currículos das Escolas Normais e depois dos Cursos de Pedagogia passaram a incluir a História da Educação como disciplina vinculada à Filosofia da Educação. Afirma que sempre foi comum professores da Filosofia lecionarem ambas as disciplinas, em suas palavras, “para lecioná-la, tendencialmente, foram chamados professores cujos perfis já eram a própria garantia da unidade, senão da dissolução de uma na outra” (p.10). Neste sentido, encontram-se entre os objetivos da disciplina História da Educação, “relacionar a História da Educação com a Filosofia da Educação” (H.Edu I) e “interpretar tendências e aspectos das estruturas educacionais modernas, consideradas do ponto de vista histórico e filosófico” (H.Edu II).

Warde também indaga a postura pragmática da disciplina em que o estudo do passado somente tem valor se dele for possível tirar-se “uma lição, algum ensinamento doutrinário” (p.9). Esse caráter utilitarista, de certo modo, marcou a História da Educação. Para Warde, o sentido da disciplina sempre foi medido “não pelo que é capaz de explicar e interpretar dos processos históricos objetivos da educação, mas pelo que oferece de justificativas para o presente”. (p.10)

Nos anos 1970, em tempos de ensino tecnicista, a marca do pragmatismo, do “para que serve”, por muito tempo justificou a presença das disciplinas História da Educação I e II na FACED. Essas questões apontadas por Warde são evidentes nos planos consultados, especialmente nesses objetivos: “Tornar presente ao momento histórico atual as soluções encontradas pela humanidade aos grandes problemas educativos de sua História” (H.Edu I e II). Expressões como “evolução dos processos educativos”, “tomar consciência do lugar da educação em cada momento histórico típico” são recorrentes nos planos dessa década.

Entretanto, há dois planos de ensino da disciplina ministrada pelos professores Fernando Becker e Guacira Lopes Louro que não discutem a educação na perspectiva dos povos do oriente e centram as abordagens na antiguidade ocidental. Além disso, os planos

desses professores, de 1978, distanciam-se um pouco dos demais por oferecerem outras perspectivas, por exemplo, incluem nos objetivos a ideia de “desenvolver uma visão crítica da educação contemporânea através do estudo de diferentes processos educativos das sociedades humanas” ou ainda este objetivo “analisar os papéis do professor e do aluno, o conteúdo, os objetivos e metodologias empregadas em diferentes fases da História da Educação”. É possível uma inferência ao pensamento de Paulo Freire, ainda exilado do Brasil naquele ano, mas prestes a retornar, mas que, pouco a pouco, invadia as Faculdades de Educação discutindo conceitos de uma pedagogia crítica¹⁸⁸, por exemplo.

Nesse plano de 1978, ainda é preciso destacar o objetivo da disciplina de “desenvolver a flexibilidade e a tolerância com valores, tornando-se capaz de apreciar sistemas e ideais educativos diversos dos de sua sociedade, sua época ou sua raça”, conceitos alguns hoje superados, mas, naquela temporalidade, falar em tolerância já é algo que anuncia uma discussão acerca do acolhimento e aceitação de diferenças próprio da contemporaneidade. Por fim, esse mesmo plano apresenta pela primeira vez a inclusão do tema “Uma visão da educação brasileira”, curiosamente não há referência a nenhum autor brasileiro na bibliografia.

Com relação à avaliação, há diferenças que vão além das sutilidades, se compararmos os programas de 1975 e 1978. Em 1975, é sucinta a descrição da avaliação, aparecem expressões tais como “avaliação global”, “verificações”, “teste objetivo”, “fichas de leitura de obras-fonte” e há prescrição de “uma monografia elaborada a partir das fontes”. Pela falta de outras informações, é difícil avaliar como se dava este trabalho.

Em 1978, entretanto, notam-se indícios de uma nova concepção de avaliação, constam no plano “avaliação formativa”, “processo ensino-aprendizagem”, “participação efetiva dos alunos”. O Programa prevê atividades individuais e também trabalhos em grupo. Além disso, a previsão de “discussões e seminários” revela metodologias alternativas para as aulas de História da Educação. Outro aspecto que chama a atenção é a ausência da palavra “verificação” e a referência à auto-avaliação do aluno, sendo esta um dos critérios da avaliação do professor. Por fim, o plano prevê uma entrevista em que professor e aluno “verificarão a coerência entre os conceitos atribuídos pelo professor e resultantes das

¹⁸⁸ Paulo Freire foi o criador da chamada pedagogia crítica. Há inúmeros estudos sobre o tema. Ver Rubio, 1997.

diversas tarefas de avaliação e o conceito atribuído pelo aluno, daí resultando o conceito final da disciplina”.

Ainda em relação aos procedimentos metodológicos, em 1975 não constam estas informações. Nos outros há vários aspectos interessantes a destacar. Fala-se em “exposição dialogada”, “possibilidade de conferencista”, “trabalho centralizado no aluno”, “seminários”, “estudo dirigido”, e duas expressões talvez pouco conhecidas, “brainstorming” e “GVGO¹⁸⁹”.

Por fim, com relação à bibliografia, cumpre dizer que este estudo prioriza a análise da presença de autores brasileiros. Um dos planos sequer apresenta a bibliografia, dois deles não apresentam nenhum autor brasileiro e o plano de 1975 é o único que apresenta quatro autores brasileiros a saber: Afrânio Peixoto (1936), Maria da Glória de Rosa (1971). Ângelo Domingos Salvador (1971) e Theobaldo Miranda Santos (S.d.)¹⁹⁰.

Sobre os conteúdos programáticos em História da Educação II, vê-se que segue a tendência à cronologia, a linearidade do tempo, e a preferência por temas relativos ao continente europeu. Há um destaque ao Iluminismo e a alguns pensadores, tais como: Rousseau, Comênio, Bacon, Descartes. Entre os doze tópicos da disciplina, observamos que um único agrega a Educação na América, desdobrando em educação brasileira, educação na América Espanhola e educação nos Estados Unidos. Outro aspecto que cumpre ressaltar é a inclusão da abordagem referente à educação e os Organismos Internacionais, especificamente a ONU. Seria esse mais um exemplo das interferências estadunidenses na educação do Brasil?

Quanto aos procedimentos metodológicos e critérios de avaliação, nenhum dos quatro planos consultados apresentam qualquer informação a respeito.

Com relação autores brasileiros presentes na bibliografia, percebemos a sua presença em número maior que a disciplina História da Educação I. Em um dos planos cujo ano não

¹⁸⁹Brainstorming é o nome dado à uma técnica grupal ou individual, na qual são realizados exercícios mentais com a finalidade de resolver problemas específicos. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/administracao/brainstorming/>>. Acesso em: 3 out. 2014. Grupo de Verbalização e Grupo de Observação (G.V.G.O) é uma metodologia de ensino em que a partir de um tema específico, divide-se a turma de alunos em dois grupos: GV discute o tema e GO observa e prepara-se para substituir o grupo. Disponível em: <<http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/50211/a-tecnica-do-gv-go>>. Acesso em: 3 out. 2014.

¹⁹⁰As obras desses autores que constam nos planos são: ROSA, Maria de Glória de. A história da educação através dos textos. São Paulo: Cultrix, 1971; SALVADOR, Ângelo Domingos. Cultura e educação brasileira. Petrópolis, RJ: Vozes, 1971; SANTOS, Theobaldo Miranda. Noções de História da Educação. São Paulo: Editora Nacional, 1954.

está informado, constam dez títulos nacionais, entre uma lista de 55 livros. Nos outros planos a presença de autores nacionais é um pouco menor. Além dos autores supracitados, destacam-se outros, como: Jayme Abreu (1968)¹⁹¹, Fernando Bastos de Ávila (1972)¹⁹², Lauro de Oliveira Lima ([197?])¹⁹³, e os mesmos supracitados que contam nos planos de História da Educação I.

Os anos 1980: várias disciplinas de História da Educação

Os anos 1980 e todas as transformações vividas na sociedade brasileira ecoam nas disciplinas de História da Educação oferecidas na Faculdade de Educação da UFRGS. A análise dos planos permite que se chegue a essa evidência. A começar que, ao invés das duas disciplinas do período anterior, agora elas são várias. Mantém-se as Histórias da Educação I e II, e incluem-se outras: História da Educação: Análise da Educação Brasileira; História da Educação: Educação No Brasil; História da Educação: Análise da Educação Brasileira; História da Educação: Evolução da Educação e a Pedagogia; História da Educação: Evolução da Escola Brasileira.

História da Educação I e História da Educação II

Nome da disciplina	Ano/Semestre	Nome do Professor (a)
EDU122 História da Educação I	1980/1	Alda Cardozo Kremer (Professora Regente) / Guacira Lopes Louro (Professora Colaboradora)
EDU122 História da Educação I	1983/2	Lúcia Beatriz Velloso Gaspar
EDU123 História da Educação II	1984/2	Rosa Maria Filippozzi Martini

História da Educação com inclusão de outros temas

Nome da disciplina	Ano/Semestre	Nome do Professor (a)
EDU146 História da Educação: Evolução da Escola Brasileira	1983/1	Rose Marie Cunha Paiva
EDU158 História da Educação: Evolução da Educação e a Pedagogia	1985/1/2	Rosa Maria Filippozzi Martini

¹⁹¹ ABREU, Jayme. **Educação, Sociedade e Desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Centro Brasileiro de Estudos Pedagógicos, 1968.

¹⁹² ÁVILA, Fernando Bastos de *et al.* **Pequena Enciclopédia de Moral e Civismo**. Rio de Janeiro: MEC, 1972.

¹⁹³ LIMA, Lauro de Oliveira. **Estórias da Educação no Brasil: de Pombal a Passarinho**. Rio de Janeiro: Editora Brasília, [197?].

EDU159 História da Educação: Educação no Brasil	1983/2	Rose Marie Mendes da Cunha
EDU159 História da Educação: Educação No Brasil	1988/1	Guacira Lopes Louro
EDU147 História da Educação: Análise da Educação Brasileira	1988/1	Rose Marie Mendes da Cunha

É possível que algumas dessas disciplinas fossem eletivas e outras oferecidas aos cursos de licenciatura. De qualquer modo, observam-se permanências em relação ao período anterior, mas também significativas mudanças condizentes ao período da redemocratização vivido no país e também com as novas epistemologias que se difundiam na Faculdade.

Em relação às permanências, em História da Educação I, a previsão de conteúdos inicia com a educação no mundo clássico grego, segue a cronologia ocidentalizada até a “educação medieval”, e encerra como o tópico “uma visão ampla da educação brasileira.” Abandona-se a discussão referente à antiguidade oriental e dos chamados “povos primitivos”, temas comuns na década anterior.

De modo geral, nota-se que ainda se conserva o caráter pragmático da disciplina, mas a palavra “crítica”, que é observada uma única vez nos anos 1970, comparece em quase todos os planos. Assim, o aluno deveria estudar os processos de educação do passado para “desenvolver uma visão crítica da educação contemporânea” (H.Edu II). Mantém-se a Europa como referência nos conteúdos, mas, paulatinamente, o Brasil começa a inserir-se nas abordagens e nos títulos das disciplinas oferecidas. E é a primeira vez que consta como bibliografia a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (H.Edu II), periódico vinculado ao INEP, criado em 1944. Essa menção a Revista talvez indique uma aproximação da produção científica no campo da História da Educação.

Em História da Educação I (1983), um dos objetivos é a “ênfase no Brasil”, na perspectiva que os estudos possam contribuir para “identificar o papel da educação, analisar e criticar as soluções propostas aos problemas educativos”.

Com relação à disciplina História da Educação II (1984), os conteúdos iniciam com o advento da Modernidade na Europa, os movimentos da Reforma, Contra- Reforma, ações dos jesuítas, apresentação de grandes pensadores, com destaque a Comenius e Rousseau. O Brasil aparece pontualmente com os jesuítas e com o movimento da Escola Nova “nos Estados Unidos, América e Brasil”. Um diferencial é a avaliação, pois não mais se mencionam

“testes” ou “verificações”, os planos consideram o empenho do aluno, sua participação, estudos dirigidos, seminários e trabalho escrito individual. Ressalta-se que faz parte do processo avaliativo a auto-avaliação do aluno. Como metodologia, são previstos “estudos em grupo de livros e documentos e seminários”.

Como referido anteriormente, encontraram-se planos de ensino de outras disciplinas de História da Educação. Das quatro disciplinas, três abordam especificamente temas identificados à História da Educação do Brasil. Com o fim da ditadura civil-militar, era um momento de resgate da cidadania, parece queurgia inserir o Brasil nas discussões acadêmicas e a História da Educação disso não poderia ficar de fora.

Portanto, a única disciplina que não discute a educação no Brasil é “História da Educação: Evolução da Educação e a Pedagogia”. Pela observação do plano de ensino, constata-se que apresenta conteúdos previstos em História da Educação I e II, demonstrando ser uma espécie de compilação das duas disciplinas.

Acerca dos procedimentos metodológicos, importa dizer que em alguns planos eles não são mencionados. Nos outros, prosseguem as técnicas de “G.V.G.O.”, “brainstorming”, “estudos em grupo de livros e documentos”, “seminários”, “exposição dialogada, com um tema específico”, “estudos dirigidos”. O plano de “História da Educação: Educação no Brasil”, em 1988, ministrada por Guacira Lopes Louro inova por apresentar na metodologia a ideia “construiremos juntos a reflexão, a crítica e os possíveis caminhos para a nossa ação como educadores”. Também prevê “estimular os alunos na busca por outras fontes”, “utilização de filmes e visita a museus e exposições”.

Os planos da disciplina “História da Educação: Evolução da Escola Brasileira” e “História da Educação: Educação no Brasil” são semelhantes nas abordagens. Pela análise desses programas, observa-se que são disciplinas bem focadas nos processos de escolarização, com ênfase nas ações da Companhia de Jesus, nas políticas públicas de educação de cada época e no escolanovismo.

Entretanto, o plano de “História da Educação: Educação no Brasil”, de 1988, citado nos parágrafos anteriores, apresenta outras novidades, pois, propõe um estudo da educação brasileira afinado com o contexto histórico. Um dos objetivos é o desenvolvimento da “análise crítica da realidade, suporte fundamental para uma atuação consciente como educador.” São expressões que nos remetem ao pensamento freireano, conforme comentado anteriormente. Tal inferência é reforçada pelo fato do plano incluir nos

conteúdos especificamente as “propostas de Paulo Freire e o golpe de 1964, o fechamento político e a prática educativa.” São indicativos de novos tempos no Brasil, afinal 1988 é o ano da promulgação da Constituição Federal, a chamada “constituição cidadã” que apresenta inúmeros avanços próprios de uma sociedade que rejeita o passado, marcadamente tudo o que se refere aos governos militares. Os conteúdos encerram com o item “caminhos e questões para educação brasileira nas décadas de 1970 e 1980.” Esses são indicadores das transformações vividas no Brasil, nos discursos da Faculdade que se materializavam nos programas de ensino.

Neste sentido, importa a referência à disciplina “História da Educação: Análise da Educação Brasileira” (1986). Pela análise do plano, pode-se perceber o quanto se investe nas discussões da educação no Brasil. Entre seus objetivos destacam-se “a análise crítica da educação no Brasil e a busca por alternativas aos problemas identificados” e “ampliar a compreensão e o conceito de educação, bem como seu lugar na conjuntura sócio-cultural do momento, identificando as variáveis que nela intervém”. Os conteúdos também guardam peculiaridades, ao mesmo tempo que falam das “raízes históricas” da educação no Brasil, imediatamente, na sequência, aparece o item “situação atual: dilemas e perspectivas”. Outros aspectos interessantes são a ênfase na cultura e os chamados “espaços vazios: analfabetismo, zona rural, periferia, o acesso à educação”. Outro ponto “educação para a dependência e educação para a libertação”. A bibliografia é muito distinta daquela do período anterior, constam agora nomes de autores brasileiros importantes, tais como Afranio Catani¹⁹⁴, Marilena Chauí¹⁹⁵, Carlos Roberto Cury¹⁹⁶, Ester Buffa¹⁹⁷, Maria Luiza Ribeiro¹⁹⁸ e Moacir Gadotti¹⁹⁹. Paulo Freire²⁰⁰ consta como bibliografia no plano da disciplina de 1988, bem como a presença de muitos autores brasileiros.

Observa-se que essa foi uma disciplina que ousou discutir assuntos distintos na perspectiva da historiografia da educação. Todas as outras se mantiveram dentro dos temas consagrados pela historiografia educacional, com pequenos desvios. Os diálogos entre pesquisa e sala de aula, bem como a presença de outras temáticas que valorizam questões

¹⁹⁴ CATANI, Afrânio. Capitalismo. São Paulo: Brasiliense, 1981.

¹⁹⁵ CHAUÍ, Marilena. Ideologia. São Paulo: Brasiliense, 1981.

¹⁹⁶ CURY, Carlos Roberto. Ideologia e Educação Brasileira. São Paulo: Cortez e Moraes, 1978.

¹⁹⁷ BUFFA, Ester. Escola Pública e Escola Privada: ideologias em conflito. São Paulo: Cortez e Moraes, 1978.

¹⁹⁸ RIBEIRO, Maria Luiza. História da Educação Brasileira. São Paulo: Cortez e Moraes, 1980.

¹⁹⁹ GADOTTI, Moacir. Pensamento Pedagógico Brasileiro. São Paulo: Ática, 1987.

²⁰⁰ FREIRE, Paulo. Educação e Conscientização. [S.l.]: Cidoc/Cuaderno, 1967.

étnicas, de gênero, cultura escolar, narrativas de professores e alunos ainda demorariam para serem incorporadas nos planos e nas práticas desenvolvidas pelos professores. Essas são questões que apenas no século XXI se fariam presentes nos programas das disciplinas e, mesmo assim, ainda há um longo caminho a trilhar no que diz respeito à aproximação da produção de conhecimento em História da Educação e como esse conhecimento se manifesta nas salas de aulas.

Considerações Finais

Aqui apresentamos os resultados de uma pesquisa inicial que busca acercar-se da disciplina História da Educação. Neste texto, elegeram-se como documentos os planos de ensino das disciplinas referentes às décadas de 1970 e 1980. Estabeleceu-se uma problematização a partir da análise desses planos que procura discutir permanências e transformações nos discursos evidenciados nesses programas de ensino.

Os anos 1970, especialmente, e os anos 1980, em alguma medida, foram tempos difíceis para todos os brasileiros. As interdições que atingiam a sociedade se manifestavam no conteúdo expresso nos planos. Uma espécie de *assepsia* se revela na maioria deles, em que a Europa é definida como centro irradiador da grande maioria dos temas abordados. Percebe-se um modo de entender a História da Educação em que há pouco espaço para seus sujeitos, alunos e professores, uma História da Educação distante, linear que pouco dialoga com o presente vivido. Uma História da Educação que não tem uma identidade própria e se aproxima diretamente da Filosofia da Educação, insistindo na ideia da *lição*, no firme propósito de ter *utilidade* no presente. Cumpre dizer que, tanto na década de 1970 quanto na década de 1980, não se observou evidências palpáveis de interlocuções entre o campo acadêmico de pesquisas em História da Educação e os temas abordados pela disciplina, a não ser a referência a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos em um único plano na década de 1970.

Entretanto, os planos da década de 1980 traduzem, de certo modo, as mudanças vividas no país, notadamente na inclusão de abordagens mais centradas na História da Educação do Brasil, amparada na apresentação de autores brasileiros.

É importante que se diga que essas considerações não têm o propósito de estabelecer qualquer espécie de julgamento às pessoas responsáveis pela elaboração dos planos, longe disso. Aqui não há anacronismo, se procura, isso sim, lembrar o passado para

melhor entender o processo que vem constituindo a disciplina, no sentido de desenvolver uma percepção mais refinada acerca de sua permanência no momento presente.

Referências

ALMEIDA, Dóris Bittencourt; LIMA, Valeska Alessandra de; SILVA, Thaise Mazzei da. A constituição da faculdade de educação/UFRGS em tempos de ditadura militar (1970-1985). **Tempo e Argumento**, v. 5, p. 317-346, 2013.

BORGES, Bruno Gonçalves; GATTI JÚNIOR, Décio. O ensino de História da Educação na formação de professores no Brasil atual. **Revista Histeder On Line**, Campinas, n. 40, p. 24-48, dez. 2010.

COSTA, Bianca Silva. **O ensino superior na ditadura militar brasileira**: um olhar através da “Revista MEC”. Dissertação (Mestrado em História)-Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; RODRIGUES, José Roberto Gomes. A História da Educação programada: uma aproximação da história da educação ensinada nos cursos de Pedagogia em Belo Horizonte. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 6, jul./dez. 2003.

GATTI JR. Décio. Investigar o Ensino de História da Educação no Brasil: categorias de análise, bibliografia, manuais didáticos e programas de ensino (séculos XIX e XX). In: GATTI JR, Décio; MONARCHA, Carlos; BASTOS, Maria Helena Câmara (Org.). **O Ensino de História da Educação em Perspectiva Internacional**. Uberlândia: EDUFU, 2009.

NÓVOA, Antônio. **História da Educação**: Relatório da disciplina História da Educação, apresentado no âmbito das provas para obtenção da agregação. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, 1994.

RUBIO, Eduardo. Freire: consciência e libertação (a pedagogia perigosa). **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, 1997.

STEPHANOU, Maria. O ensino de História da Educação na história da Faculdade de Educação UFRGS: primeiras aproximações. **História da Educação (ASPHE/Fae/UFPEL)**, Pelotas, n. 19, p. 293-300, abr. 2006.

WARDE, Miriam Jorge. Contribuições da história para a educação. **Em Aberto**, Brasília, DF, ano 9, n. 47, p. 3-11, jul./set. 1990. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/735/655>>. Acesso em: 3 out. 2014.

AS IMAGENS COMO RASTROS: ICONOGRAFIA E HISTÓRIA DAS PRÁTICAS DE LEITURA

Edison Luiz Saturnino
Faculdade Cenecista de Osório (FACOS)
edisonsaturnino@terra.com.br

Resumo:

O presente texto sugere pensar as práticas de leitura a partir da pintura artística produzida no Brasil no final do século XIX e início do século XX. Considerando a imagem como representação, o estudo destaca o potencial de evidência histórica que as obras de arte comportam, portadoras que são de rastros e vestígios das maneiras pelas quais os sujeitos, em diferentes contextos, relacionaram-se com os objetos de suas leituras.

1 A IMAGEM COMO EVIDÊNCIA HISTÓRICA

A facilidade e a naturalidade com que produzimos, veiculamos e consumimos imagens em nosso cotidiano tendem a dificultar o entendimento sobre o percurso que envolve as condições de produção, circulação e apropriação dos registros visuais. Nos diversos momentos históricos, a imagem não adquiriu o mesmo estatuto, tampouco esteve submetida às mesmas regularidades. Exemplo disso são as diferentes miradas que podemos dirigir à arte rupestre, à pintura religiosa do século XV ou às imagens virtuais da contemporaneidade. Podemos perceber cada uma em seu tempo e em seu lugar, em condições específicas, pondo discursos em circulação, imersas em relações de poder e, de certa forma, produzindo sujeitos. Mesmo numa determinada época, multiplicam-se os significados, os usos e as maneiras pelas quais os sujeitos apropriam-se desses objetos visuais.

As imagens ganharam prestígio entre os historiadores, principalmente entre aqueles que atuam no âmbito da História Cultural. Ulpiano Bezerra de Meneses (2003; 2005) destaca o crescente volume de trabalhos acadêmicos que se dispõe a discutir os fenômenos visuais. Mesmo não concordando com uma suposta “virada figurativa”, por não crer que esteja ocorrendo em relação à visualidade um movimento tão abrangente quanto a virada linguística, o autor afirma que estamos caminhando, aos poucos, rumo a uma história visual.

Mas por que as imagens passaram a exercer tal fascínio entre os historiadores? Os poderes bem definidos que possuem, afirma Pesavento (2008), são inequívocos:

As imagens possuem poderes bem definidos: são sedutoras, captando o olhar. De modo a envolver aquele que as contempla; são mobilizadoras, instigando à ação, por vezes mesmo de forma impensada e imediata; proporcionam a evasão, libertando a imaginação para fora do campo da imagem vista, de forma a conduzir o pensamento para outras instâncias imaginárias; são evocativas, despertando a memória e conectando a outras experiências; têm, ainda, um poder cognitivo, traduzindo uma forma de saber sobre o mundo para além do conhecimento científico. (2008, p. 106)

A partir da década de 1960, os historiadores passaram a operar sob uma lógica que lhes permitiu perceber que as possibilidades de construir discursos sobre o passado não estão circunscritas unicamente ao uso dos documentos escritos e, aos poucos, foram aproximando do seu ofício outras fontes, como os registros visuais e os testemunhos orais. Tal processo foi acompanhado de perto por dois movimentos que alteraram significativamente a pesquisa e a escrita da história na atualidade. O primeiro está ligado a um conjunto de problematizações epistemológicas que discute, ainda hoje, as próprias condições de produção do discurso historiográfico contemporâneo, que privilegia, como questões de fundo, as relações que se estabelecem entre história e narrativa, história e verdade, história e poder. O segundo movimento está ligado à crescente fragmentação da disciplina que produziu e difundiu novos domínios historiográficos, como a história social, a história oral, a antropologia histórica, a micro-história, a história das mentalidades, a história cultural.

Neste contexto de transformações, uma outra tendência ganhou terreno e firmou-se no âmbito da historiografia: a chamada Nova História, considerada por muitos como associada ou herdeira da Escola dos Annales. Deslocando o foco de atenção de uma história essencialmente política para uma história mais preocupada com a variedade e com a complexidade das atividades humanas, a Nova História lançou mão de uma multiplicidade de evidências para tratar do passado, fato que contribuiu para impulsionar a utilização das imagens no campo da pesquisa histórica.

Na atualidade, a história cultural é uma tendência historiográfica que, em suas análises, tem privilegiado os registros visuais. Concebe as imagens como representações do mundo e procura incentivar o uso de tal evidência pelos pesquisadores sem deixar de chamar a atenção para a complexidade que a linguagem visual oferece em si mesma e em

sua relação com a explicação do passado. Mas qual o estatuto teórico-metodológico adequado à utilização das fontes visuais na pesquisa histórica?

Primeiramente, importa explicitar o pressuposto que concebe a imagem como representação. Para Sandra Pesavento,

as representações construídas sobre o mundo não só se colocam no lugar deste mundo, como fazem que os homens percebam a realidade e pautem sua existência. São matrizes geradoras de condutas e práticas sociais, dotadas de força integradora e coesiva, bem como explicativa do real. Indivíduos e grupos dão sentido ao mundo por meio das representações que constroem sobre a realidade (PESAVENTO, 2003, p. 39).

Desse modo, o conceito está ligado à capacidade da imagem de constituir efeitos de verossimilhança com a realidade representada, colocando-se, muitas vezes, no próprio lugar desta e produzindo legitimidade para determinados comportamentos e atitudes no âmbito do social. Entretanto, por mais que a imagem tenha o real como referente, ela é uma construção a partir dele, e não uma reprodução fiel e absoluta da realidade. Não há uma correspondência específica e imediata entre as imagens e os próprios objetos ou práticas que pretendem representar. As práticas e as imagens que tratam de representá-las constituem-se como fragmentos da realidade, mantendo entre si relações complexas e embaralhadas, porém nunca relações de veracidade.

Cabe referenciar ainda a obra de Manguel (2001), para quem as imagens também se constituem como narrativas que contam uma história e explicam alguma coisa. O autor argumenta que os registros visuais trazem consigo narrativas abertas e inacabadas que se oferecem aos olhos e aos outros sentidos dos espectadores para que sejam infinitamente reelaboradas. A leitura das imagens e a continuidade das histórias retratadas pelos seus produtores são atitudes que se constituem vinculadas à experiência dos sujeitos que olham, às suas maneiras de ser, de perceber e de estar no mundo. Para Manguel,

construímos nossa narrativa por meio do eco de outras narrativas, por meio da ilusão e do auto-reflexo, por meio do conhecimento técnico e histórico, por meio da fofoca, dos devaneios, dos preconceitos, da iluminação, dos escrúpulos, da ingenuidade, da compaixão, do engenho (2001, p. 28).

Se as narrativas elaboradas a partir das imagens estão relacionadas com as experiências dos sujeitos que olham, então pode-se falar em inúmeras possibilidades de leitura. Manguel sugere que a abertura das imagens e de suas narrativas para um número incontável de leituras funciona como camadas constantemente depositadas sobre elas e que precisam ser incessantemente reinterpretadas pelos espectadores que se dispuserem a lê-

las. Essas camadas, por sua vez, não são estanques ou restritas a si próprias, derramam-se umas sobre as outras, espalham-se formando redes e conexões que permitem novas leituras. Discorrendo sobre leituras das obras de arte, Manguel esclarece:

A imagem de uma obra de arte existe em algum local entre percepções: entre aquela que o pintor imaginou e aquela que o pintor pôs na tela; entre aquela que podemos nomear e aquelas que os contemporâneos do pintor podiam nomear; entre aquilo que lembramos e aquilo que aprendemos; entre o vocabulário comum, adquirido, de um mundo social, e um vocabulário mais profundo, de símbolos ancestrais e secretos. Quando tentamos ler uma pintura ela pode nos parecer perdida em um abismo de incompreensão ou, se preferirmos, em um vasto abismo que é uma terra de ninguém, feito de interpretações múltiplas (2001, p. 29).

As narrativas construídas sob o impacto das experiências dos sujeitos são individuais, subjetivas e pertencem a uma época; dependem da maneira como os narradores estão integrados e movimentam-se nas relações entre o saber e o poder; dependem dos regimes de verdade produzidos por cada sociedade, dos discursos legitimados como verdadeiros, das possibilidades do dizer e do não dizer coisas, do que necessita ser interdito ou do que merece ser visto em cada momento histórico. Isso vale, com igual intensidade, para pintores e seus expectadores.

A pintura artística, como narrativa, traz implícito o trabalho do pintor, que se constitui como narrador de um enredo e de uma história. O artista, de certa forma, pode ser considerado como leitor da realidade de um tempo, retratando cenas e flagrantes do dia-a-dia. Assume a identidade do *voyer* e transforma-se numa espécie de testemunha ocular do cotidiano. Além do mais, o artista procura aprisionar o tempo, pois, como sugere Sandra Pesavento (2008, p. 117), a sua pintura “ambiciona capturar o instante, registrar a vida, deter o tempo que se escoia através da sua representação imagética”. E talvez seja útil pensar, ainda, que a produção artística desse pintor-narrador não se configura de forma autônoma e independente, mas está atravessada por saberes e por práticas que se efetivam nos limites da sociedade na qual ele encontra-se inscrito.

É a partir desse jogo de intencionalidades, no espaço no qual se constituem as práticas do mostrar e do ocultar, que o historiador, interessado num estudo dos registros visuais, pode realizar o seu trabalho com vigor e eficácia. As imagens têm muito a dizer sobre o contexto e a sociedade em que foram produzidas. Comportam traços das sensibilidades de uma época, fragmentos de experiências de um tempo que já não é mais o nosso, vestígios das práticas vivenciadas no passado. Antes de reproduzir fielmente uma

realidade, a imagem permite ao pesquisador buscar traços plausíveis e possíveis do passado, permitindo-lhe problematizar as maneiras como os homens representavam a si mesmo e ao mundo. Nas palavras de Pesavento,

Um historiador da cultura não deveria procurar na imagem estudada o necessariamente acontecido, mas sim a percepção dos homens acerca da realidade em que viveram. É nessa medida que a imagem pode ser, para o historiador da cultura, prova, traço, vestígio e rastro de algo que foi, do que se desejou que fosse, do que se pensava que era, do que se temia que acontecesse (2008, p. 113).

Retomando as problematizações sobre o conceito de representação, há que se relembrar um cuidado imprescindível: o de não tomar as representações como se fossem as próprias práticas. Cumpre ao historiador atentar, no caso deste estudo, para a distância que há entre as representações do corpo leitor na pintura artística e os gestos que efetivamente constituem as práticas de leitura em diferentes contextos históricos, dos quais emergem as pinturas. Embora as imagens figurativas tenham sempre o real como referência, elas não se constituem como a realidade, menos ainda como sua reprodução fiel e absoluta. Alain Corbin alerta que “a representação pode ser um modelo de prática, mas nunca, verdadeiramente, prova da prática” (Apud MENESES, 2005, p. 43). Além do mais, é necessário pensar que a imagem retrata um leitor numa atitude performática, que remete a regras e a convenções relacionadas às leituras autorizadas e não se pode deduzir daí que os leitores não se ocupavam em transgredir as normas e as condutas consideradas legítimas. Segundo Chartier, “eles podiam ter práticas de leituras mais livres que não eram legitimamente representáveis”. E continua: “os leitores dos livros pornográficos ou eróticos liam talvez com uma única mão, segundo a expressão de Rousseau” (1999, p. 79).

No limite, é útil não esquecer que o próprio artista produz as suas obras assujeitado a códigos, a regras, a referenciais simbólicos, a liberdades e a interdições sociais. O caso dos retratos pintados é um bom exemplo para pensar acerca do valor simbólico inscrito nos registros, pois procuram apresentar os sujeitos retratados em formas e em comportamentos especiais, relacionados a características e a identidades que procuram legitimar num determinado tempo. Mais que uma suposta realidade, as pinturas registram fragmentos de ilusão, de desejo, de vontade, de valores e de mentalidades, ou então, como afirma Peter Burke, “não a vida comum, mas performances sociais” (2004, p. 35).

Estas questões apontam um problema de método que os historiadores não podem prescindir de levar em conta, pois suscitam uma discussão sobre o estatuto teórico-

conceitual da imagem e as próprias concepções de conhecimento histórico aqui assumidas. Se os registros visuais tomados como representações constituem-se como uma interpretação ou como uma construção a partir do real, então o conhecimento produzido a partir deles é concebido como “indireto, indiciário, conjetural” (GINZBURG, 1989, p. 156). Tal método aproxima o trabalho do historiador ao do detetive, pois vai ocupar-se dos detalhes secundários, das particularidades aparentemente sem importância, daquilo que escapa da observação comum, em busca de vestígios, de sintomas e de indícios que concorram à elucidação de uma trama ou de um enredo. Orientado pela dúvida e pela suspeita, o pesquisador passa a olhar o passado como um enigma a ser decifrado, assume atitude de caçador, põe-se a perseguir os rastros e as pegadas que evidenciam traços das sociedades do passado. A pintura artística, por sua vez, pode oferecer importantes pistas sobre as práticas de leitura de um outro tempo.

2 AS PRÁTICAS DE LEITURAS INDICIADAS A PARTIR DA PINTURA ARTÍSTICA

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, para os manuseios e para 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 (2001), ao pesquisador cumpre 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. Assume, 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 operar-se 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” (2001, 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 dessas problematizações, é possível considerar as imagens que representam a gestualidade da leitura como indícios que sugerem pensar as práticas. Um pintor pode ser considerado como sujeito de uma realidade e de um tempo, como artista que captura e que retrata flagrantes do cotidiano e como observador das relações práticas dos leitores com os objetos de leitura, transformando tudo isso em arte. Nessa perspectiva, uma pesquisa, envolvendo documentos imagéticos, ganha importância e profundidade. Possibilita problematizar um conjunto de situações 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. Segundo Sandra Jatahy Pesavento,

Quanto ao uso da imagem pelo historiador, tomado no seu valor de traço, dele se espera que transmita uma espécie de testemunho sobre o passado. Afinal, os historiadores têm expectativas de verdade para com as imagens do passado. Historiadores querem ver na imagem traços visíveis daquilo que teve lugar um dia, como marcas que restaram de um outro tempo e que podem dizer algo sobre o presente de sua elaboração e de sua leitura pelos homens daquela época já distante. A “verdade” buscada, contida na imagem antiga, não se aproxima do conceito de veracidade, mas sim do de sintoma ou rastro, constituindo como que uma pegada ou impressão de vida e energia deixada pelo passado, a atestar a presença do humano, de uma experiência e de uma sensibilidade. (2008, p.103)

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 (2001) lança mão de pinturas de Fragonard, de Jeurat e de Baudoin, nas quais estão representadas cenas de leituras, em geral femininas, realizadas na intimidade dos aposentos da casa. Nessas obras estão dados a ver não somente o corpo leitor mas também outros aparatos domésticos e pessoais que dão sustentação às leituras subtraídas 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.

Mas e o corpo, o que ele tem a ver com tudo isso? No artigo intitulado “Da leitura como produção de sentidos” Jean Marie Goulemot (2001) apresenta instigantes ideias para este estudo. O autor dispõe-se a escrever sobre uma categoria que ele denomina como *fora-do-texto*, que envolve o leitor e a situação de leitura e que está definida por três termos que “dividem o conjunto de fatores em jogo segundo uma comodidade arbitrária na qual é necessário fingir acreditar” (p, 108): a fisiologia, a história e a biblioteca.

Sobre a fisiologia, termo que interessa diretamente, Goulemot afirma que todo o ato de ler requer uma atitude do corpo, uma disposição pessoal de cada um para a leitura. Segundo o autor,

Somos um corpo leitor que cansa ou fica sonolento, que boceja, experimenta dores, formigamentos, sofre de câibras. Há mesmo uma instituição do corpo que lê. Quando era criança, as senhoritas da escola privada onde fui educado nos falavam de uma atitude digna, respeitosa para ler, levemente apoiado sobre a mesa, as costas retas, sendo o relaxamento denunciado como uma forma de desprezo pela cultura. É suficiente olhar uma fotografia do escritor tirada no fim do século passado para compreender (e ver) o que se entende fisicamente (e, portanto, ideologicamente) por ler. Há uma dialética inscrita na história do corpo e do livro. Impõem-se-nos (quem nos impõe?) atitudes de leitor: leituras sonhadoras (Baudelaire, Hugo), leituras profundas (a cabeça entre as mãos), leituras ausentes (Jean Lorrain, a face carregada, displicentemente alongado sobre seu sofá)... (GOULEMOT, 2001, p. 109)

Jean Marie Goulemot chama a atenção para a nossa sujeição a modelos, a uma tipologia dos atos de leitura, quaisquer que sejam eles, veiculados por todas as formas de iconografia pública e da instituição escolar. Aqui, talvez, possamos pensar as imagens como representação, na perspectiva de que também produzem aquilo que se põem sistematicamente a mostrar, a representar ou a corresponder.

Para Goulemot (ibid), as relações com os livros, isto é, as possibilidades de constituir sentidos, dão-se por meio das atitudes de leitor. Ao mesmo tempo, os livros também prescrevem a posição de sua leitura, indicando com frequência, ou incitando a escolher, o lugar mais adequado para fazê-la, de acordo com o gênero e com o estilo. Como as imagens representam os lugares de leitura? Através delas, como podemos perceber as relações entre as cenas de leitura e os atos de ler?

O corpo lê não somente pelo viés do olhar ou de nosso psiquismo. Há algo que no corpo é trabalhado pelo texto aberto, assim como há alguma coisa que foi modificada nesse corpo pelo livro em leitura, afirma o autor. Para concluir, Goulemot destaca que as relações

que se estabelecem entre os leitores e os textos lidos estão marcadas por liberdades e por imposições. Em suas palavras,

o corpo do leitor é uma escolha livre e uma imposição, pois revela atitudes-modelo ou tipos (semelhantes aos modelos da distinção), de determinismos biológicos, de um dispositivo adequado ao próprio gênero do livro, mas também de uma liberdade que intervém, em uma medida que lhe é adequada e que não pode ser quantificada, o singular. (GOULEMOT, 2001, p. 109)

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”.

3 LEITURAS INDIVIDUAIS EM AMBIENTES EXTERNOS

Leituras de foro particular, solitárias, individuais não precisam, necessariamente, ser realizadas nos ambientes privados. É importante considerar que uma espécie de furor pela leitura, como prática cotidiana e constante que tomou conta da Europa entre os séculos XVIII e XIX, produziu novos lugares adequados à leitura para além dos espaços domésticos. Nesse caso, a iconografia brasileira produzida entre o final do século XIX e o início do século XX apresenta exemplos bastante interessantes:



Figura 01: Almeida Júnior, Leitura, 1892



Figura 02: Almeida Júnior, Moça com Livro, s/d



Figura 03: Eliseu Visconti, Ninando no jardim, 1928

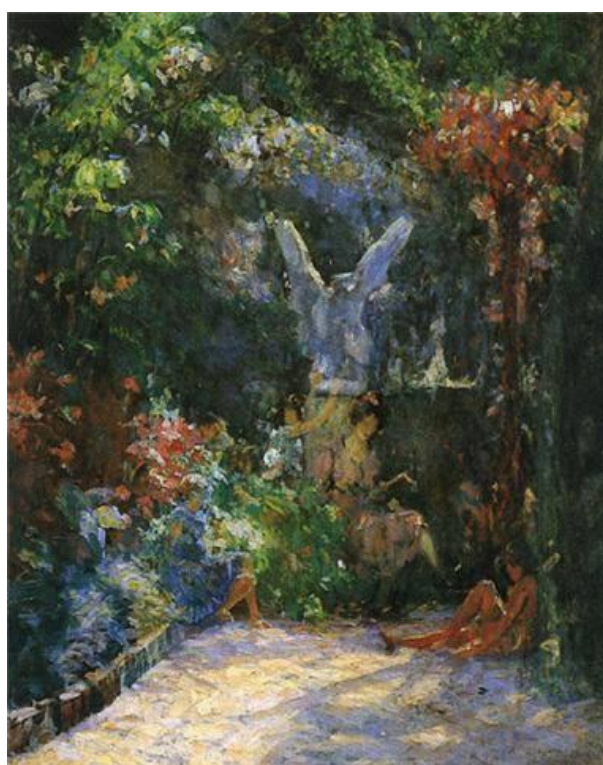


Figura 04: Eliseu Visconti, A lição no jardim, 1928



Figura 05: Jardim das Acácias, Georgina de Albuquerque, s/d



Figura 06: Carlos Oswald, Moça lendo, 1912

As obras reproduzidas anteriormente demonstram como os pintores brasileiros retrataram variados leitores em situação de leitura nos mais diversos e mais inusitados lugares, frequentemente em meio à natureza, como os bosques, as montanhas, os jardins.

Chartier ressalta a necessidade de 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. (1999, p. 78)

No Brasil do século XIX e do início do século XX, as pinturas artísticas permitem vislumbrar determinados aspectos que caracterizaram aquelas leituras realizadas fora do espaço das casas. Em primeiro lugar, há que se levar em conta que os impressos em formatos menores eram os mais adequados para serem lidos nos ambientes externos pela facilidade de carregá-los consigo para qualquer lugar. Isso faz supor que a leitura nos espaços coletivos não interrompeu outros usos que estabeleciam uma relação pessoal com o livro, tal como acontecia nos espaços privados. As imagens fazem supor que, em diversas ocasiões, lugares tranquilos eram ocupados para leitura, como a margem de um rio, a sombra de uma árvore ou o recato de um bosque. Os lugares retratados, de alguma maneira, sugerem que o silêncio e a serenidade demandados pelo corpo estavam relacionados a uma boa leitura.

A leitora retratada por Almeida Júnior (figura 01) encontra-se na parte externa da casa, sentada desalinhadamente em uma cadeira de luxo, enquanto que a personagem de Georgina de Albuquerque (figura 05) interage com o livro no jardim. Os refinados figurinos das cenas, assim como os elegantes trajés das leitoras representadas por Eliseu Visconti (figura 3) e por Carlos Oswald (figura 06) supõem *status* e condição social elevada, sugerindo considerar a leitura realizada ao ar livre como uma prática social da elite letrada. A elegância corporal, a delicadeza dos gestos e as emoções interiorizadas pelos personagens das pinturas fazem-nos pensar que a ostentação da morada burguesa é transferida, ao menos em parte, para os ambientes públicos onde a leitura é praticada.

A obra *Moça com livro* (figura 02) 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 pode vir a ser retomada a qualquer momento, sem

que a jovem perca de vista o ponto do texto que estava lendo. É interessante observar, ainda, que o corpo estendido e relaxado sobre a grama, supostamente, não indica uma leitura de formação, tampouco uma moça envolvida com tarefas e com lições escolares. É muito mais o indício de uma leitura de fruição, comum entre as leitoras da segunda metade do século XIX, na qual o sonho e a fantasia participavam intensamente da produção do sentido para o que estava sendo lido.

Almeida Júnior, nascido em São Paulo a 8 de maio de 1850, provavelmente é o artista do Brasil que mais retratou cenas de leitura e, portanto, o corpo leitor em sua pintura do século XIX. As situações por ele representadas, e também pelos demais pintores brasileiros, guardam inúmeras semelhanças com aquelas retratadas por 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 tranquilidade junto à natureza.

Além disso, o pintor representa mulheres, de certa forma, mais liberadas dos costumes e das 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, constavam entre as preferidas para leitura ao ar livre nesse período. Será essa a justificativa para a representação de belas paisagens? Intentam evocar sentimentos correspondentes ao suposto conteúdo dos objetos de leitura que integram esses cenários? Além disso, pode-se 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 de divertimento do que como trabalho intelectual ligado ao estudo e ao saber.

REFERÊNCIAS:

BURKE, Peter. Pintores como historiadores na Europa do século 19. In: MARTINS, José de Souza; ECKERT, Cornélia; NOVAES, Sylvia Caiuby (orgs.). **O imaginário e o poético nas ciências sociais**. São Paulo: EDUSC, 2005, p. 15-32.

BURKE, Peter. **Testemunha ocular: história e imagem**. São Paulo: EDUSC, 2004.

- CHARTIER, Roger. Do livro à leitura. In: CHARTIER, Roger (org.). **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2001, p. 77-105.
- CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Editora UNESP/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999.
- COLI, Jorge. **Como estudar a arte brasileira do século XIX?** São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2005.
- DARNTON, Robert. A leitura rousseauista e um leitor “comum” do século XVIII. In: CHARTIER, Roger (org.). **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2001, p. 143-176.
- 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.
- GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989, p. 143-179.
- GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, Roger (org.). **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2001, p. 107-116.
- LAIJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A leitura rarefeita: leitura e livro no Brasil**. São Paulo: Pinacoteca do Estado de São Paulo, 2007.
- MANGUEL, Alberto. **Lendo imagens: uma história de amor e ódio**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- MENESES, Ulpiano T. Bezerra. Rumo a uma “história visual”. In: MARTINS, José de Souza; ECKERT, Cornélia; NOVAES, Sílvia Caiuby (orgs.). **O imaginário e o poético nas ciências sociais**. São Paulo: EDUSC, 2005, p. 33-56.
- MENESES, Ulpiano T. Bezerra. Fontes visuais, cultura visual, história visual: balanço provisório, propostas cautelares. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 23, n. 45, 2003, p. 11-36.
- NEVES, Lúcia Maria Bastos Pereira das; MACHADO, Humberto Fernandes. **O império do Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
- PEREIRA, Sonia Gomes. **Arte brasileira no século XIX**. Belo Horizonte: Editora C/ Arte, 2008.
- PESAVENTO, Sandra Jatahy. O mundo da imagem: território da história cultural. In: PESAVENTO, Sandra Jatahy; SANTOS, Nádia Maria Weber; ROSSINI, Miriam de Souza (orgs.). **Narrativas, imagens e práticas sociais: percursos em história cultural**. Porto Alegre: Asterisco, 2008, p. 99-122.
- PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & história cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GERAÇÕES DE TÉCNICOS EM CONTABILIDADE: UMA ANÁLISE PROSOPOGRÁFICA A PARTIR DOS CONVITES DE FORMATURA²⁰¹

Eduardo Cristiano Hass da Silva
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
eduardo.cristiano@acad.pucrs.br

Resumo

O estudo propõe-se realizar, a partir de convites de formatura, um levantamento prosopográfico dos alunos formados pela Escola Técnica de Comércio Farroupilha, entre os anos de 1952 a 1977. A análise dos dados, tais como o nome dos formandos e formandas, homenageados, homenageados de honra, paraninfos, entre outros, permite a construção de quadros biográficos, traçando o perfil destes alunos. Inserindo-se na História Cultural e utilizando-se da prosopografia, a pesquisa é uma contribuição à História da Educação e à História Social das Profissões.

Palavras-chave: Formatura Escola Técnica de Contabilidade; Prosopografia; Gênero.

Introdução

Para estudar a biografia coletiva dos alunos formados pela Escola Técnica de Contabilidade do Colégio Farroupilha/RS (1950-1983), iniciou-se por coletar os nomes dos mesmos, a partir dos convites de formatura pertencentes ao acervo do Memorial do Colégio Farroupilha de Porto Alegre/RS. A análise dos convites permite, além da obtenção dos nomes dos formandos, focar elementos como os professores homenageados, paraninfos, diretores, inspetores, oradores, lemas, juramentos, imagens da cerimônia (a formatura, o baile) e a estética dos convites. O estudo permite traçar o percurso escolar e profissional dos grupos de alunos que concluíram a Escola Técnica, analisando quantos e quais os alunos que seguiram a profissão de Técnico em Contabilidade, contribuindo para uma história social da profissão. A metodologia empregada no trabalho é a prosopografia²⁰², que conta com a organização de fichas sistemáticas com dados biográficos dos sujeitos estudados, bem como a organização de quadros, gráficos e planilhas que permitem traçar a biografia coletiva do grupo de formandos da Escola Técnica.

²⁰¹ O presente estudo integra o projeto “Do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha: Entre memórias e histórias (1858-2008)”, coordenado pela Prof^a. Dra. Maria Helena Camara Bastos (CNPq/FAPERGS/PUCRS 2011-2015), e o subprojeto “Retratos de Classe: os formandos do Curso Técnico de Contabilidade do Colégio Farroupilha/RS (1950-1983)”.

²⁰² HEINZ, Flávio M. (org.). Por outra história das Elites. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

A Escola Técnica de Contabilidade do Colégio Farroupilha (RS/1950-1983)

As origens da Escola Técnica de Contabilidade do Colégio Farroupilha estão ligadas ao surgimento da Associação Beneficente e Educacional, fundada em 1858, sob o nome de *Deutscher Hilfsverein*, que significa Sociedade Beneficente Alemã, e que no ano de 1886 inicia suas atividades sob o nome de *Knabenschule des Deutschen Hilfsverein*²⁰³. Ao iniciar suas atividades, a escola não dispunha de um espaço próprio, que somente surgiu no ano de 1895:

“Em 1895, surge a sede própria da Escola de Meninos da Associação, conhecida como Velho Casarão, localizada na Rua São Raphael, atual Av. Alberto Bins, local em que atualmente se situa o Hotel Plaza São Rafael, permanecendo lá por 67 anos.” (JACQUES, 2013.p.68)

No ano de 1950 inicia o primeiro período de matrículas para a Escola Técnica de Comércio Farroupilha, cuja ideia de criação é atribuída ao Dr. Swen R. Schulze, que foi o primeiro diretor do curso²⁰⁴. Segundo Pacheco (2013), os cursos profissionalizantes, também chamados de Ensino Técnico Comercial haviam sido instituídos pelo Decreto n. 17.329, de 28 de junho de 1926, e conferiam o diploma de contador. No entanto, somente em 1931 o Ensino Comercial é organizado e a profissão regulamentada: “Foi em 30 de junho de 1931 que o governo, pelo decreto n. 20158, organizou o Ensino Comercial e regulamentou a profissão relacionada à contabilidade.” (Pacheco, 2013. p. 262).

O curso tinha duração de três, funcionando no período noturno. Tendo a primeira turma iniciado em 1950, sua formatura ocorreu no final de 1952, ano esse utilizado como marco inicial da análise dos convites de formatura da Escola Técnica.

Tipologia dos Convites de Formatura e a Metodologia de Pesquisa e Análise

O que sobrevive não é de fato o que existia no passado, mas sim uma escolha realizada pelas forças do desenvolvimento temporal e pelos historiadores. Sendo assim, o monumento é um sinal do passado, onde o trabalho dos historiadores consiste em tirar do

²⁰³ JACQUES, Alice Rigoni. Associação Beneficente Educacional de 1858 e o Colégio Farroupilha (1886). In: BASTOS, Maria Helena Camara; JACQUES, Alice Rigoni; ALMEIDA, Dóris Bittencourt (orgs.). Do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha/RS: memórias e histórias (1858-2008). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013. p.51-76.

²⁰⁴ PACHECO, Pietro Gabriel dos Santos. A Escola Técnica de Comércio Farroupilha (ETC/1949-1982) In: BASTOS, Maria Helena Camara; JACQUES, Alice Rigoni; ALMEIDA, Dóris Bittencourt (orgs.). Do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha/RS: memórias e histórias (1858-2008). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013. p. 260-282.

documento o que ele contém, sem nada acrescentar²⁰⁵: “O monumentum é um sinal do passado. Atendendo às suas origens filológicas, o monumento é tudo aquilo que pode evocar o passado, perpetuar a recordação, por exemplo, os atos escritos”. (LE GOFF, 1990. p.535)

A pesquisa com convites de formatura torna-se possível devido às mudanças sofridas pela história, principalmente depois dos *Annales*, que permitiu uma história vista de baixo, uma história das mulheres, das crianças, das minorias. Além disso, salientamos a importância da História cultural que permitiu maior relação com outras áreas do conhecimento²⁰⁶.

Destaca-se assim, a emergência de novos objetos de pesquisa: uma crescente atenção a indícios desprezados ou não percebidos pela História de cunho tradicional, como as evidências orais, as imagens, a iconografia, as escrituras privadas e ordinárias, a literatura, etc. (STEPHANOU e BASTOS, 2005. p.419)

Ao escrever sobre a história da educação no estado do Mato Grosso, utilizando-se de acervos pessoais e de famílias, Siqueira (2004) salienta a importância dos convites:

A coleção documental é fantástica visto que assentada numa gama diversificada de suportes: livros e periódicos, mobiliário, objetos de uso pessoal, fotografias, (...) convites [batizados, casamentos, eventos culturais e escolares, aniversários, missa de 7º dia, bodas e formaturas.], (...) (SIQUEIRA, 2004. p.3)

Os convites analisados neste estudo são do período de 1952 a 1977. A escolha deste recorte temporal justifica-se devido ao fato de que em 1952 ocorreu a primeira formatura de alunos da Escola Técnica de Comércio, e o ano do último convite guardado no acervo é 1977. Sendo assim, contamos com um total de 26 solenidades de formatura. No entanto, foram analisados 23 convites, uma vez que o acervo do Memorial do Colégio Farroupilha não contém os convites referentes aos anos de 1959, 1974 e 1975. Os dados para análise foram retirados do Relatório da Escola Técnica de 1959, para o primeiro caso, e do Livro de Inscrição por ordem alfabética dos alunos matriculados na III série do Curso Técnico de Contabilidade para os demais anos.

²⁰⁵ LE GOFF, Jacques. DOCUMENTO/MONUMENTO. In: LE GOFF, Jacques, 1924. História e memória; tradução Bernardo Leitão ... [et al.] -- Campinas, SP Editora da UNICAMP, 1990. p. 535-553.

²⁰⁶ STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. História, Memória e História da Educação. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs). Histórias e Memórias da educação no Brasil, Vol III. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p.416–429.

Tabela 1 - Número de convites por ano arquivados no Memorial do Colégio Farroupilha de Porto Alegre/RS.

Número de Convites do Acervo			
Ano	Convites		
1952	2	1965	8
1953	2	1966	1
1954	1	1967	1
1955	1	1968	1
1956	1	1969	2
1957	1	1970	5
1958	1	1971	1
1959	0	1972	4
1960	4	1973	4
1961	1	1974	0
1962	2	1975	0
1963	5	1976	4
1964	2	1977	1
		Total: 26	55

(Acervo do Memorial do Colégio Farroupilha de Porto Alegre/RS)

Os convites estão arquivados por ano, divididos em envelopes por décadas, 1950, 1960 e 1970. Suas formas física e estética variam, pois possuem diferentes tamanhos, formas, cores, tipos de papel, tipos de letras, entre outros.

Figura 1 - Convites de Formatura da Escola técnica de Comércio Farroupilha.



(Acervo do Memorial do Colégio Farroupilha de Porto Alegre/RS)

A análise da capa dos convites mostra a presença de alguns elementos que merecem destaque. A grande maioria deles traz o nome da escola em evidência, bem como o ano de formatura e alguns símbolos.

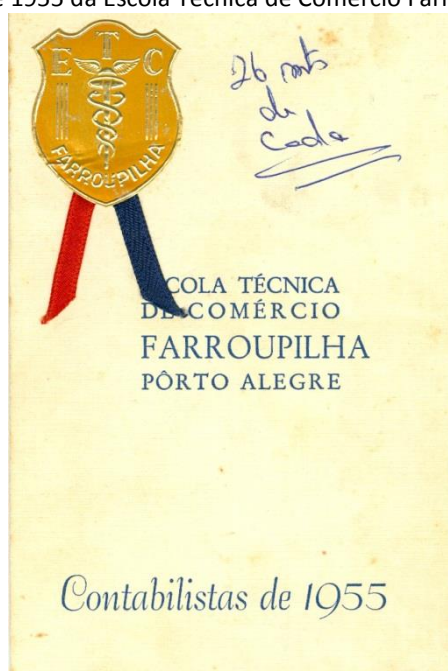
Figura 2 - Convite de Formatura de 1952 da Escola Técnica de Comércio Farroupilha



(Acervo do Memorial do Colégio Farroupilha de Porto Alegre/RS)

Como podemos observar na Figura 2, o nome da Escola situa-se na parte superior do convite, recebendo destaque. No centro, podemos observar a presença do Logo do Colégio Farroupilha, que permanece em evidência até 1954 e, a partir de 1955, será substituído pelo símbolo da classe contábil, o Caduceu de Mercúrio²⁰⁷

Figura 3 - Convite de Formatura de 1955 da Escola Técnica de Comércio Farroupilha



(Acervo do Memorial do Colégio Farroupilha de Porto Alegre/RS)

²⁰⁷ "ASAS: Símbolo da diligência, ou seja, a presteza, a solicitude, a dedicação e o cuidado ao exercer a profissão. ELMO: Peça de armadura antiga que protegia a cabeça. Significa a proteção aos pensamentos baixos que leva a ações desonestas. BASTÃO: Simboliza o poder de quem conhece a Ciência Contábil, que tem por objeto o patrimônio de quaisquer entidades. SERPENTES: Simbolizam a sabedoria, isto é, o quanto se deve estudar antes de agir, para escolher o caminho correto e ao mesmo tempo mais vantajoso para o cliente". <http://sindicato.cnt.br/simbolos.htm>. (Acesso em 22/09/2014 às 17h20)

Quanto ao conteúdo dos convites, alguns elementos relacionados ao ritual de formatura²⁰⁸ podem ser destacados para a investigação proposta, como ano de formatura, local onde ocorreu a solenidade, professor paraninfo, homenageados, homenageados de honra, diretor da Escola, vice-diretor, inspetor, lema, compromisso ou juramento, nome dos formandos e formandas e orador:

O ritual de uma formatura escolar envolve solenidades de caráter especial tais como a distribuição de convites impressos, ofícios religiosos, cerimônia festiva de colação de grau e entrega de diploma e, muito esperados, os discursos celebratórios tanto dos representantes dos formandos – os oradores – como dos homenageados especiais – os paraninfos. (CUNHA, 2004. p.1)

O campo referente a *compromisso* ou *juramento* dos formandos aparece a partir do segundo ano de formatura, em 1953, permanecendo igual até 1957:

Prometo honrar sempre o título de Técnico em Contabilidade e, no exercício da minha profissão trabalhar sempre pelo engrandecimento da Pátria, observando os princípios educativos recebidos neste estabelecimento. (Convites de Formatura: 1953, 1954, 1955, 1956 e 1957).

A partir de 1960 (uma vez que o convite de 1958 não possui o campo compromisso ou juramento e o de 1959 não faz parte do acervo), veremos uma modificação nos dizeres, que serão acrescidos da expressão “preceitos da ética profissional”:

Prometo, no exercício da minha profissão, cumprir os preceitos da ética profissional e trabalhar, na medida de minhas forças, para o engrandecimento da Pátria, honrando assim os ditames de probidade e justiça recebidos na Escola Técnica de Comércio Farroupilha. (Grifo nosso. Convites de Formatura: 1960, 1961, 1962, 1963, 1964, 1966, 1967, 1968, 1969, 1970, 1971, 1972, 1973 e 1977).

O juramento do ano de 1976 é o mais extenso e traz novos elementos, evocando o “respeito às leis da República Federativa do Brasil” bem como o ideal de “Ver, Ouvir e Calar” ao penetrar nas empresas. No entanto, estes elementos não aparecem novamente em 1977:

Prometo, ao exercer a minha profissão cumprir as leis da ética profissional, *respeitar as leis da República Federativa do Brasil. Penetrando nas empresas, terei por ideal: Ver, Ouvir e Calar*, o que farei com preceito de honra, dignificando assim o título de Técnico de Contabilidade, que hoje me é conferido, de acordo com os princípios e ensinamentos recebidos na Escola Técnica de Comércio Farroupilha. (Grifos nossos. Convite de Formatura, 1976).

Visando traçar o perfil social da categoria profissional formada pela Escola Técnica de Comércio Farroupilha, utilizamos o método prosopográfico na análise dos convites de formatura. Ao falar da prosopografia, também denominada de biografias coletivas, Heinz afirma:

As biografias coletivas ajudam a elaborar perfis sociais de determinados grupos sociais, categorias profissionais ou coletividades históricas, dando destaque aos mecanismos

²⁰⁸ CUNHA, Maria Teresa. Santos “Caríssimas afilhadas – Imagens de professoras nos discursos dos paraninfos (Florianópolis, 1945/1961)” V ANPED Sul. PUC-PR/CDR, 2004.

coletivos – de recrutamento, seleção e de reprodução social – que caracterizam as trajetórias sociais (e estratégias de carreira) dos indivíduos.” (HEINZ, 2006. p.9)

Depois de reunidos os convites de formatura, elaborou-se um questionário biográfico a partir das informações contidas nos mesmos. Esse questionário foi elaborado com a preocupação em definir o grupo de alunos formados pela Escola Técnica de Comércio Farroupilha. Ao falar do método prosopográfico, Charle afirma:

Seu princípio é simples: definir uma população a partir de um ou vários critérios e estabelecer, a partir dela, um questionário biográfico cujos diferentes critérios e variáveis servirão à descrição de sua dinâmica social, privada, pública, ou mesmo cultural, ideológica ou política, segundo a população e o questionário em análise. (CHARLE, 2006. P.41)

Ao explorarmos o conteúdo do questionário biográfico, algumas informações puderam ser destacadas, possibilitando a construção de gráficos e tabelas, que facilitam a análise quantitativa e qualitativa dos dados retirados dos convites, e que são de grande importância para o desenvolvimento de trabalhos nos quais se utiliza o método prosopográfico, como afirma Charle (2006) e Grazziotin (2012):

Uma vez reunida a documentação, e está é a parte mais longa do trabalho, o exame de dados pode recorrer a técnicas múltiplas, quantitativas ou qualitativas, contagens manuais ou informatizadas, quadros estatísticos ou análises fatoriais, segundo a riqueza ou a sofisticação do questionário e das fontes. (CHARLE, 2006. P.41)

Assim, no processo de escrita do trabalho penso que criei uma compulsão por fazer quadros e tabelas para facilitar a visualização das informações que ia categorizando e, de fato, essa mania me auxiliou no itinerário da investigação. (GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi Santos, 2012.p.54)

Figura 4 - Parte do Questionário Biográfico construído a partir dos dados dos Convites de Formatura

	A	B	C	D	E	F	G	H
1	Convites de Formatura da Escola Técnica de Comércio Farroupilha							
2	ANO	LOCAL DA SOLENIDADE	PARANINFO	HOMENAGEM DE HONRA	HOMENAGEADOS	DIRETOR	VICE-DIRETOR	INSPECTOR
3	1952	Teatro São Pedro	Dr. Virgílio Cortese	Prof. Dr. Walter J. Striebel	Prof. Dr. Armando Kraemer; Prof. Dr. Walter Kley; Prof. Dr. Hans Schmitt	Dr. Sven R. Schulze	-	Sra. Esther da Fons
4	1953	Salão de Festas da Escola (Avenida Alberto Bins, 514)	Dr. Liberato Salzano Vieira da Cunha	Prof. Econ. Walter J. Striebel	Econ. João P. dos Santos; Econ. Namir V. Lautert; Econ. Walter E. Posh	Econ. Sven R. Schulze	Econ. Walter Kley	Dona Esther da For Rocha

(Acervo do Memorial do Colégio Farroupilha de Porto Alegre/RS)

A primeira pergunta do questionário prosopográfico refere-se ao gênero dos alunos formados pela Escola Técnica de Comércio Farroupilha. A análise dos nomes dos convites de formatura permitiu a construção da seguinte tabela:

Tabela 2 -Relação do número de Formandos e Formandas da Escola Técnica de Comércio Farroupilha a partir dos convites de formatura

Relação Formandos X Formandas: Convites de Formatura			
Ano	Homem	Mulher	Total
1952	8	2	10
1953	9	11	20
1954	11	6	17
1955	17	5	22
1956	12	6	18
1957	24	6	30
1958	22	11	33
1959	16	8	24
1960	16	8	24
1961	27	10	37
1962	38	6	44
1963	47	16	63
1964	24	12	36
1965	29	8	27
1966	31	10	41
1967	24	14	38
1968	21	6	29
1969	27	12	39
1970	23	14	37
1971	25	14	39
1972	19	11	30
1973	18	15	33
1974	16	26	42
1975	8	6	14
1976	11	9	20
1977	13	8	21
Total:	536	260	796
Total:	67.5%	32.5%	100%

(Acervo do Memorial do Colégio Farroupilha de Porto Alegre/RS)

Em termos gerais, a tabela mostra a superioridade do número de homens formados em relação ao número de mulheres. Como podemos observar, com exceção dos anos de 1953 e 1974, a escola formava todos os anos mais homens que mulheres. Além disso, ao

analisarmos o número de nomes dos convites de formatura, ao longo dos 26 anos estudados, a diferença de formados e formadas se mostra bastante significativa, sendo 67.5% de homens e apenas 32,5% de mulheres.

Ainda com a preocupação referente às diferenças entre o número de homens e mulheres formados pela Escola Técnica, a mesma pergunta pode ser feita para os oradores das solenidades de formatura. Os resultados são observados na tabela seguinte:

Tabela 3 - Relação do número de Oradores e Oradoras da Escola Técnica de Comércio Farroupilha a partir dos convites de formatura

Orador X Oradora Formatura			
Ano	Homem	Mulher	N.C.²⁰⁹
1952	X		
1953	X		
1954	X		
1955	X		
1956	X		
1957	X		
1958			X
1959			X
1960	X		
1961	X		
1962	X		
1963	X		
1964	X		
1965	X		

²⁰⁹ NC pode ser entendido como “Não Consta”, uma vez que os convites referentes aos anos de 1959, 1974 e 1975 não foram localizados, e o Relatório da Escola Técnica de 1959 e o Livro de Inscrição por ordem alfabética dos alunos matriculados na III série do Curso Técnico de Contabilidade não trazem os nomes dos oradores.

1966	X		
1967	X		
1968	X		
1969	X		
1970	X		
1971	X		
1972	X		
1973	X		
1974			X
1975			X
1976		X	
1977	X		
Total: 26	21	1	4
Total:	80%	4%	16%

(Acervo do Memorial do Colégio Farroupilha de Porto Alegre/RS)

Apenas no ano de 1976 uma mulher, cujo nome é Yedda Ochoa da Rosa²¹⁰, teve a oportunidade de ser oradora, totalizando apenas 4% do total de oradores.

Essa diferença entre o número de homens e mulheres na Escola Técnica de Comércio Farroupilha é semelhante ao que BELTRÃO e ALVES (2004) chamam de hiato de gênero, referindo-se à educação brasileira da maior parte do século XX, onde as taxas de alfabetização masculina eram maiores que as femininas²¹¹:

Segundo as abordagens de gênero, as diferenças nos níveis educacionais não decorrem das características biológicas, mas sim, das condições históricas e estruturais da conformação social de cada sociedade. (BELTRÃO e ALVES, 2004. p.2)

Essa diferença numérica entre homens e mulheres pode ser observada não apenas entre os alunos, mas também entre os professores. Ao analisarmos o gênero dos professores paraninfos que constam nos convites, os resultados são bastante próximos:

²¹⁰ Conforme Convite de Formatura pertencente ao acervo do Memorial do Colégio Farroupilha.

²¹¹ BELTRÃO, Kaizô Iwakami. ALVES, José Eustáquio Diniz. A reversão do Hiato de Gênero na Educação Brasileira no Século XX. Trabalho apresentado no XIV Encontro Nacional de Estudos Populacionais, ABEP, realizado em Caxambú- MG – Brasil, de 20- 24 de Setembro de 2004.

Tabela 4 - Relação do número de Parainfos e Parainfas da Escola Técnica de Comércio Farroupilha a partir dos convites de formatura

Relação Parainfo X Parainfa Convites de Formatura			
Ano	Masc.	Fem.	N.C.
1952	X		
1953	X		
1954	X		
1955	X		
1956	X		
1957	X		
1958			X
1959	X		
1960	X		
1961	X		
1962	X		
1963	X		
1964	X		
1965	X		

1966	X		
1967	X		
1968	X		
1969	X		
1970	X		
1971	X		
1972	X		
1973		X	
1974			X
1975			X
1976	X		
1977	X		
Total: 26	22	1	3
Total:	85%	4%	11%

(Acervo do Memorial do Colégio Farroupilha de Porto Alegre/RS)

Apenas no ano de 1973 veremos uma mulher ser paraninfa: Zaida Jayme Jarros²¹², Diretora Presidente do Jornal do Comércio. Contabilizando os dados, podemos afirmar que, apenas em 4% das formaturas veremos mulheres serem protagonistas como paraninfas.

O baixo reconhecimento dado às mulheres pode ser observado também ao analisarmos os professores homenageados de honra pelos formandos e formandas da Escola Técnica, conforme consta na tabela:

Tabela 4 - Relação do número de Homenageados e Homenageadas de Honra da Escola Técnica de Comércio Farroupilha a partir dos convites de formatura

Homenagem de Honra Formatura			
Ano	Homem	Mulher	N.C.
1952	X		
1953	X		
1954	X		
1955	X		
1956	X		
1957	X		
1958			X
1959			X
1960	X		
1961	X		
1962	X		
1963	X		
1964	X		
1965	X		

(Acervo do Memorial do Colégio Farroupilha de Porto Alegre/RS)

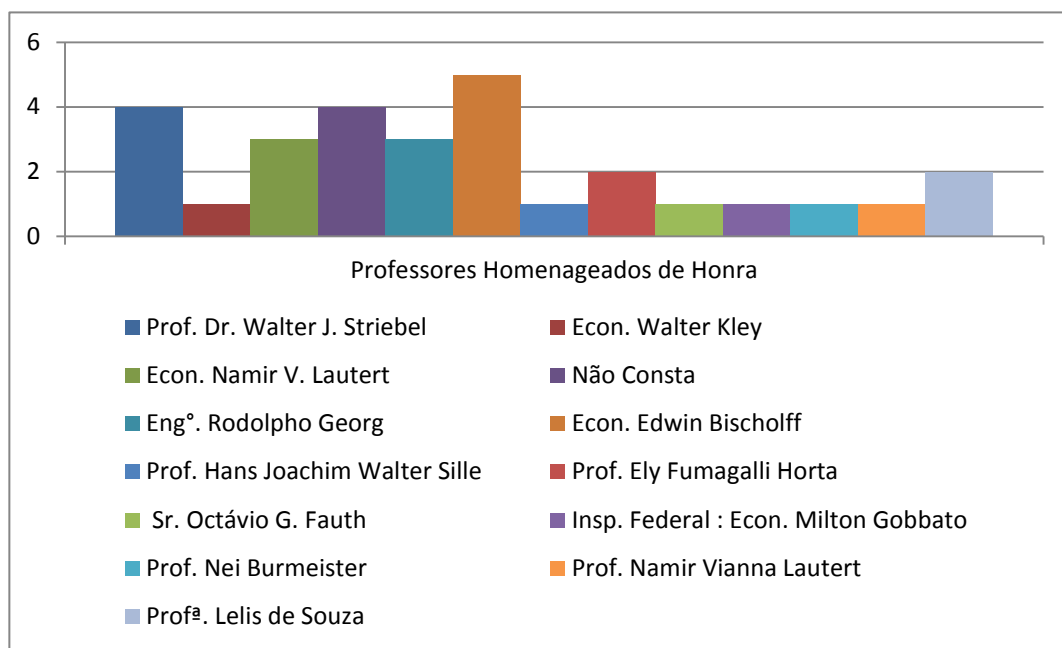
Ao apurarmos a tabela, percebemos que duas vezes a homenagem de honra foi dada a uma professora. Esse reconhecimento foi dado a mesma professora, Prof^a. Lelis de Souza, que recebeu dois anos consecutivos este reconhecimento²¹³.

No entanto, receber mais de uma vez este reconhecimento não foi exclusividade da professora Lelis de Souza, pois outros professores receberam a Homenagem de Honra mais de uma vez:

²¹² Conforme Convite de Formatura do ano de 1973, pertencente ao acervo do Memorial do Colégio Farroupilha.

²¹³ Conforme Convites de Formatura dos anos de 1976 e 1977, pertencentes ao acervo do Memorial do Colégio Farroupilha.

Gráfico 1 - Professores Homenageados de Honra pela Escola técnica de Comércio Farroupilha entre 1952 e 1977



(Acervo do Memorial do Colégio Farroupilha de Porto Alegre/RS)

Considerações finais

Estando em fase inicial, a realização deste trabalho nos mostra a importância do método prosográfico na sistematização de dados referentes aos alunos formados pela Escola Técnica de Comércio Farroupilha. Aplicando esta metodologia aos Convites de formatura, podemos retirar dos mesmos, dados que permitem a construção de um perfil geral dos alunos da Escola Técnica de Comércio.

Trabalhando com a estética e o conteúdo dos convites de formatura, podemos observar ao longo dos anos estudados a construção do perfil profissional dos técnicos de contabilidade. Neste primeiro momento, observamos que a Escola Técnica de Comércio Farroupilha formou em sua maioria homens, contando com 67,5% de formados em relação a 32,5% de mulheres. Além disso, o número de homens não era maior apenas entre os alunos, mas também entre os professores, que eram constantemente homenageados e recebiam o reconhecimento de paraninfos.

Bibliografia

- BELTRÃO, Kaizô Iwakami. ALVES, José Eustáquio Diniz. A reversão do Hiato de Gênero na Educação Brasileira no Século XX. Trabalho apresentado no XIV Encontro Nacional de Estudos Populacionais, ABEP, realizado em Caxambú-MG – Brasil, de 20- 24 de Setembro de 2004.
- CHARLE, Christophe. A prosopografia ou biografia coletiva: balanço e perspectivas. In: HEINZ, Flávio M. (org.). Por outra história das Elites. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. p. 41-54.
- CUNHA, Maria Teresa. Santos “Caríssimas afilhadas – Imagens de professoras nos discursos dos paraninfos (Florianópolis, 1945/1961)” V ANPED Sul. PUC-PR/CDR, 2004.
- GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi Santos; ALMEIDA, Dóris Bittencourt. Romagem do tempo e recantos da memória: reflexões metodológicas sobre História Oral. São Leopoldo: Oikos, 2012.
- HEINZ, Flávio M. (org.). Por outra história das Elites. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.
- JACQUES, Alice Rigon. Associação Beneficente Educacional de 1858 e o Colégio Farroupilha (1886). In: BASTOS, Maria Helena Camara; JACQUES, Alice Rigon; ALMEIDA, Dóris Bittencourt (orgs.). Do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha/RS: memórias e histórias (1858-2008). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013. p.51-76.
- LE GOFF, Jacques. DOCUMENTO/MONUMENTO. In: LE GOFF, Jacques, 1924. História e memória; tradução Bernardo Leitão ... [et al.] -- Campinas, SP Editora da UNICAMP, 1990. p. 535-553.
- PACHECO, Pietro Gabriel dos Santos. A Escola Técnica de Comércio Farroupilha (ETC/1949-1982) In: BASTOS, Maria Helena Camara; JACQUES, Alice . Rigon; ALMEIDA, Dóris Bittencourt (orgs.). Do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha/RS: memórias e histórias (1858-2008). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013. p. 260-282.
- SIQUEIRA, Elizabeth. Madureira. Os Acervos Pessoais e de Família: novas possibilidades interpretativas para a História da Educação. (A experiência de Mato Grosso). III Congresso Brasileiro de História da Educação: Educação Escolar em Perspectiva Histórica, 2004, Paraná. Anais do III Congresso Brasileiro de História da Educação. Disponível em: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/paginas/cbhe.htm>. Acesso em 23 set. 2014.
- STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. História, Memória e História da Educação. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs). Histórias e Memórias da educação no Brasil, Vol III. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p.416–429.

REFORMA UNIVERSIDADE – CICLO BÁSICO: UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

Eliana Gasparini Xerri
Universidade de Caxias do Sul
egxerri@ucs.br

Resumo

O estudo analisa a implementação do Ciclo Básico na Universidade de Caxias do Sul (UCS), localizada no Rio Grande do Sul, conforme o estabelecido pela Reforma Universitária de 1968. A história da Universidade de Caxias do Sul, associada a do ensino superior no Brasil, aqui construída, foi possível através da coleta, seleção e análise de documentos, de relatos orais, de periódicos que guardam aspectos da memória e da história da instituição. Os documentos depositados no CEDOC/UCS e os disponibilizados pela Pró-Reitoria Acadêmica são utilizados como fonte de pesquisa, assim como a bibliografia concernente ao ensino superior no Brasil. As entrevistas com os professores Jayme Paviani e José Clemente Pozenato, como representantes do grupo de professores que, desde a criação da Universidade, em 1967, ajudaram a elaborar e construir a mesma; significaram a memória da Universidade a partir de suas percepções pessoais sobre a elaboração do Ciclo Básico. O trabalho se insere nos estudos da História da Educação dialogando com a História Cultural. O referencial teórico da pesquisa qualitativa e a possibilidade de maior flexibilidade do estudo interdisciplinar onde história e educação, ensino superior e sociedade, se entrecruzam, constituíram o trabalho. A pesquisa apontou que a história da Universidade de Caxias do Sul, e, mais especificamente o estudo sobre o Ciclo Básico, está inserida no contexto econômico, social, cultural do país e da região serrana do Rio Grande do Sul. O trabalho não traz uma verdade inequívoca, mas problematiza o presente e o futuro do ensino superior e da Universidade de Caxias do Sul, as permanências e discordâncias com a implementação do Ciclo Básico.

Palavras chave: ensino superior, ciclo básico, reforma universitária, Universidade de Caxias do Sul.

Breve Apresentação da Instituição

O tema ensino superior no Brasil está permeado por desafios a serem desbravados e por caminhos marcados pela dificuldade de acesso a este nível de ensino. Está relacionado, também, à realidade histórica de constituição destas instituições e vinculado diretamente ao processo de formação política, econômica, cultural e social do país.

Os anos de 1950 e 1960 marcaram a expansão do ensino superior brasileiro, sobretudo das instituições privadas. O presente estudo debruça-se sobre uma delas, A Universidade de Caxias do Sul, localizada na cidade de Caxias do Sul, Rio Grande do Sul, com Núcleos e Campi em cidades da região, foi a primeira universidade da Serra Gaúcha e, desde sua fundação em 1967, representou, para milhares de estudantes, a possibilidade de frequentar a graduação. Sua área de atuação atende a 70 municípios, ou seja, a mais de um

milhão de habitantes. Está situada em uma região próspera economicamente, considerada importante polo industrial do Estado do Rio Grande do Sul, que encontra na Universidade amparo às mais diversas áreas e necessidades. Conforme o site institucional,

A Universidade de Caxias do Sul - UCS é uma instituição de ensino superior, de caráter comunitário e regional, com atuação direta na região nordeste do estado do Rio Grande do Sul. Integra a Fundação Universidade de Caxias do Sul, entidade jurídica de Direito Privado. É afiliada ao Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas - COMUNG; à Associação Brasileira das Universidades Comunitárias - ABRUC; ao Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras - CRUB; e ao Fórum das Instituições de Ensino Superior Gaúchas.

Com sede em Caxias do Sul, na Cidade Universitária, onde além da oferta de graduação, pós-graduação, pesquisa e extensão, está a área administrativa da universidade e o Campus 8, denominado Cidade das Artes, a UCS conta ainda com Campus em Bento Gonçalves (CARVI), que devido a sua área de abrangência passou a ter um sub-reitor, e Campus em Vacaria (CAMVA), os Núcleos Universitários foram criados a partir do processo de regionalização e estão localizados em: Farroupilha (NUFAR), Canela (NUCAN), Veranópolis (NUVER), Nova Prata (NUPRA), Guaporé (NUGUA), São Sebastião do Caí (NVALE). A Instituição possui também atividades de ensino à distância (EAD) em outras cidades regionais.

Por sua constituição, abrangência e por sua representatividade junto a diferentes e variados setores da sociedade²¹⁴, a UCS é uma Instituição Comunitária e Regional que conta com aproximadamente 32.000 alunos. Os cursos de graduação possuem nas suas grades curriculares disciplinas de formação específica e de formação comum, sendo o grupo de disciplinas de formação comum ofertado a todos os cursos e de caráter obrigatório, é possível estabelecer relações entre esse grupo e algumas ideias de implementação do Ciclo Básico nos anos 1970.

Os aspectos apontados servem para reconhecimento de algumas características da instituição que embasa esse estudo, pois ao perceber que sua fundação ocorreu em um período em que houve criação de várias instituições de ensino superior privado no interior do Brasil, é também significativa a reflexão sobre as adequações legais impostas pelos governos da época, em especial no que se refere ao Ciclo Básico.

²¹⁴ Os conceitos de regional e comunitária serão melhor expressos no capítulo sobre a UCS.

Reforma Universitária e Ciclo Básico

Ao longo de sua existência muitas foram as modificações pelas quais a instituição passou, assim como várias foram as exigências legais às quais teve que buscar respostas. Demarco nesse trabalho o período oriundo da Reforma Universitária, Lei 5.540/1968, ocorrido durante o período do regime militar (1964-1985), assim como a organização e o pensar interno, por parte de professores e alunos, sobre a implementação do Ciclo Básico. É importante mencionar que as reformas educacionais atingiram todos os níveis de ensino do país, ao tratar do período imediatamente posterior à tomada do poder pelos militares CUNHA e GÓES(1991, pg. 36), afirmam

Assim, reitores foram demitidos, programas educacionais e sistemas educativos atingidos. Alguns casos dramáticos exemplificarão isso. Anísio Teixeira, que ocupava a reitoria da Universidade de Brasília, foi sumariamente demitido, logo nos primeiros dias do golpe. O Programa Nacional de Alfabetização, que utilizava o Método Paulo freire, que o dirigia, foi liquidado, até mesmo em termos financeiros. Milhares de projetores de diafilmes, importados da Polônia (o local de fabricação trazia a marca do “comunismo”) foram vendidos a particulares a preço de liquidação. O Movimento de Educação de Base, desenvolvido pela Igreja Católica, principalmente no Nordeste, foi contido por todos os lados, tendo seu material educativo apreendido, monitores perseguidos e verbas cortadas. Os integrantes da equipe dirigente da Campanha *De Pé No Chão Também Se Aprende A Ler* foram presos por seis meses.

A Reforma Universitária foi apenas uma das várias medidas tomadas pelos governos militares acerca da educação, ao analisar o tema SANFELICE (2010, pg. 3376) afirma

A política educacional dos governos militares pode, então, ser definida como a política da modernização conservadora e que expressou: o *autoritarismo dos mandatários* (os docentes, as resistências das universidades, o movimento estudantil foram calados); a *subordinação a um modelo econômico excludente e, portanto, elitista, de privilegiamento do grande capital*; o *tecnicismo burocrático* (as medidas em geral não contaram com a participação dos educadores); a *mentalidade empresarial* no campo da educação assaltada por princípios de eficiência, produtividade, racionalidade e economia de recursos.

Sobre a universidade brasileira e a relação com organismos externos, encarregados de proporem medidas ao ensino superior brasileiro, Germano (1993, p.123) afirma:

A reforma universitária do regime Militar representa, sobretudo, uma incorporação desfigurada de experiências e demandas anteriores, acrescida das recomendações privatistas de Atcon, dos assessores da Usaid e de outras comissões - como a comissão Meira Mattos - criada para analisar e propor modificações do ensino superior brasileiro. Conceitualmente, ela tomou por base a “teoria do capital humano” - que estabelece um vínculo direto entre educação e mercado de trabalho, educação e produção - e a Ideologia da Segurança Nacional. Tratava-se de reformar para desmobilizar os estudantes.

Sobre as iniciativas do estado para com o ensino superior, Germano (idem, p. 123-

124) considera os passos seguidos pelo MEC-USAID:

- a) O relatório encomendado pelo MEC ao professor norte-americano Rudolph Atcon, concluído em 1966. A principal contribuição de Atcon diz respeito ao aspecto privatizante da política universitária do regime. Em seu relatório ele afirma explicitamente: 'Um planejamento dirigido à reforma administrativa da universidade brasileira, no meu entender, tem que implantar um sistema administrativo tipo empresa privada e não de serviço público. Porque é um fato inegável que uma universidade autônoma é uma grande empresa e não uma repartição pública.'
- b) Na esteira dos Acordos MEC-Usaid foi constituído um grupo de trabalho denominado Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior (Eapes). Tal equipe também produziu um documento, concluído em 1968, que continha análises sobre a educação brasileira e proposições acerca da reforma universitária. O Relatório partia do pressuposto de que a educação era essencial ao desenvolvimento econômico da sociedade e sugeria a adoção de medidas já comentadas anteriormente, como: sistema de créditos, organização departamental, ciclo básico e ciclo profissional etc. Ao lado disso, concedia também grande ênfase à privatização do ensino. Esta seria uma forma de expandir oportunidades educacionais, à medida que as escolas privadas complementassem a ação do Estado no campo educacional. Dessa maneira, constava do relatório da Eapes a defesa da gratuidade do ensino público apenas no tocante ao primário, conforme explicitava a constituição de 1967. Nos níveis secundário e superior, o ensino público apenas para aqueles que provassem falta de recursos.

Para poder caracterizar a educação nacional conforme os objetivos do regime militar, alterações foram feitas na LDB nº 4.024\61, que havia sido fruto de amplo debate na sociedade brasileira e, cujo aspecto democrático não mais combinava com o governo autoritário que impõe à sociedade as leis nº 5.540\68 e nº 5.692\71. Além disso, o Ministério da Educação e Cultura passou a receber “assistência técnica e cooperação financeira” da *United States Agency for International Development*, através dos acordos MEC-USAID, que objetivava implantar um modelo de educação para o Brasil e a América Latina, assentado em três pilares: Educação e Desenvolvimento, Educação e Segurança, Educação e Comunidade. A comunidade passaria a ser centro da atenção da educação, que a ela desenvolveria ações destinadas a suprir algumas de suas demandas, sendo necessária a percepção dos contextos. Neste momento a análise contextual social, política, econômica e cultural, ao menos em tese, deveria ser considerada para as ações educacionais, além disso, a comunidade poderia fazer parte de associações representativas dentro da escola, auxiliando na tomada de decisões. Ao tratar sobre as reformas, Dermeval Saviani (1996, p. 159) afirma:

Em outras palavras, a modernização da economia fazia da escolarização, senão a única, pelo menos a principal via de ascensão social. Daí a forte pressão das classes médias no sentido da “democratização” do ensino superior. O impasse da Universidade vem, pois, numa linha de continuidade com o processo sócio-econômico. Mas as manifestações dos estudantes tinham por base uma continuidade também no plano político, razão pela qual se orientavam, ainda, pela ideologia nacional-desenvolvimentista. Entretanto, do mesmo modo que em

termos gerais, também no plano educacional era necessária uma ruptura política para manter a continuidade social. Nesse sentido, foram tomadas várias medidas, tais como a Lei 4464/65 que regulamentava a organização e funcionamento dos órgãos de representação estudantil e as gestões em torno dos chamados 'acordos MEC-USAID'. Medidas como essas, contudo, entravam em conflito com a orientação seguida pelas reivindicações estudantis, transformando as Universidades no único foco de resistência manifesta ao regime [...].

Sobre o conteúdo da reforma educacional, Germano (1993, p. 105) sintetiza:

[...] a política educacional se desenvolveu em torno dos seguintes eixos: 1) Controle político e ideológico da educação escolar, em todos os níveis. Tal controle, no entanto, não ocorre de forma linear, porém, é estabelecido conforme a correlação de forças existentes nas diferentes conjunturas históricas da época. Em decorrência, o Estado militar e ditatorial não consegue exercer o controle total e completo da educação. A perda de controle acontece, sobretudo, em conjunturas em que as forças oposicionistas conseguem ampliar o seu espaço de atuação política. Daí os elementos de 'restauração' e de 'renovação' contidos nas reformas educacionais; a passagem da centralização das decisões e do planejamento, com base no saber da tecnocracia, aos apelos 'participacionistas' das classes subalternas. 2) Estabelecimento de uma relação direta e imediata, segundo a 'teoria do capital humano', entre educação e produção capitalista e que aparece de forma mais evidente na reforma do ensino de 2º grau, através da pretensa profissionalização. 3) incentivo à pesquisa vinculada à acumulação de capital. 4) Descomprometimento com o financiamento da educação pública e gratuita, negando, na prática, o discurso de valorização da educação escolar e concorrendo decisivamente para a corrupção e privatização do ensino, transformando em negócio rendoso e subsidiado pelo Estado.

A reforma possui parâmetros condizentes com os preceitos do governo da época, ou seja, estabelece mecanismos de controle, através do Estado, sobre as ações desempenhadas na educação nacional. Assim como o interesse em desenvolver o capital humano para as necessidades postas pelo mundo do mercado e do trabalho, característicos da Guerra Fria.

Ciclo Básico na UCS

A criação de instituições de ensino superior privado no interior do País, como ocorreu em Caxias do Sul, com as Faculdades Isoladas de Ensino Superior: Enfermagem, Belas Artes, Economia, Ciências e Letras, Direito, cursos que originaram a UCS; obedeceu a critérios variados como a demanda por este nível de ensino. No contexto dirigido pelos militares e com apenas cinco anos de fundação, a UCS passou por uma crise administrativa que levou à intervenção do Ministério da Educação e Cultura. A intervenção, além de buscar soluções de caráter financeiro, adequou a universidade à realidade legal da época. Refletindo sobre os

anos de 1972, 1973 como anos difíceis, o professor José Clemente Pozenato afirma²¹⁵

72, 73 foram difíceis. E assim que é superado esse momento, pela transformação da Associação em Fundação, começa a ter outro capítulo na Universidade. Quando duas lógicas começam a entrar em campo, o que até hoje não se resolveu. O grande fator, a grande mudança criada pela transformação da Associação em Fundação foi o ingresso do setor produtivo na gestão da universidade. A entrada do MEC, do Governo do Estado, isso não influi, sempre foi uma presença simbólica, embora no plano patrimonial quem mais contribuiu foi o governo com toda a área e no plano institucional a participação da Câmara de Indústria e comércio de Caxias do Sul estabeleceu um conflito na concepção de universidade, que está aí até hoje. (ENTREVISTA, outubro de 2010)

Ocorre neste momento uma mudança de perfil da universidade, ou seja, do perfil acadêmico que vinha sendo estruturado pelo grupo de professores que compunham o denominado “núcleo pensante” e que eram oriundos, sobretudo, do curso de Filosofia, para um perfil gradativamente mais empresarial, com significativa influência deste setor na gestão administrativa da Fundação Universidade de Caxias do Sul.

No Relatório de Atividades (1974–1977)²¹⁶, o Reitor, Professor Abrelino Vicente Vazatta, faz relato sobre a vivência acadêmica a partir das medidas tomadas para solucionar problemas advindos da crise. Ao sintetizar o período, relata:

Desde o início, em agosto de 1974, foram instaurados os Conselhos Superiores: o Conselho Universitário e o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. A comunidade universitária tinha assim oportunidade de compartilhar responsabilidades das decisões. Realizaram-se eleições normais para as Chefias de Departamento, instituíram-se os Conselhos Departamentais, procedeu-se à implantação progressiva dos Colegiados de Cursos. Embora sem condições plenas, todos os órgãos representativos passaram a funcionar regularmente.

A reorganização da universidade passou também pela implantação do Primeiro Ciclo, também chamado de Ciclo Básico, preconizado pela Reforma Universitária e implantado na UCS pela ação dos professores do “núcleo pensante”. O Ciclo Básico, foi pensado desde os anos que antecederam a fundação da UCS, segundo Pozenato (2010, idem), por volta de 1965/1966, já se discutia o modelo de universidade, de padrão acadêmico que o “núcleo pensante” desejava

Havia algumas disciplinas que tinham conteúdo obrigatório, de conhecimentos gerais, e outras que o professor escolhia para dar aula, que eram chamadas de disciplinas monográficas: o professor escolhia um tema e desenvolvia esse tema monográfico em um semestre. Isso tem por trás, por trás disso havia um trabalho de pesquisa do docente, do qual resultava, normalmente, no mínimo, um artigo,

²¹⁵ Entrevista semi-estruturada realizada em sua residência no dia 06 de outubro de 2010. O hoje expresso pelo professor corresponde a sua avaliação da instituição onde trabalhou até julho de 2010.

²¹⁶ Em 1974, a UCS ampliou sua área através de apoio do Governo do Estado, que doou a área da Estação Experimental de Viticultura e Enologia para a Universidade.

tanto que a Faculdade de Filosofia foi a primeira a criar uma revista: a revista CHRONOS foi criada dentro da Faculdade de Filosofia, depois com a criação da Universidade foi da Universidade, depois foi (pausa). A revista CHRONOS publicava artigos oriundos dos cursos monográficos. (...) Quer saber quando foi isso aí? Aí por 65, 66, começa antes da criação da universidade, quando a universidade é criada ela, a revista, já existe.

Sobre o Ciclo Básico, Pozenato (2010) esclarece queo momento da implantação coincidiu com o fim da crise e com a instalação da Fundação Universidade de Caxias do Sul (FUCS) “em 1974, fui chamado de novo pra participar do planejamento, e eis que formamos um grupo, quem? Os mesmos da faculdade de Filosofia, era o Jayme Paviani, era eu, o José Carlos Köche, o Antonio Carlos Soares”. Após os debates iniciais tomaram a decisão de

(...) ampliar, para a universidade inteira, a idéia que nós tínhamos na Faculdade de Filosofia, de uma formação básica para todos, com possibilidade de estudos monográficos e depois uma parte profissional que cada faculdade se encarregava de organizar. Fizemos isso como um momento histórico na universidade, que foi conhecido como a criação do Ciclo Básico. A primeira e única universidade no Brasil que fez a criação do Ciclo Básico pra valer. Era um programa consistente, onde a gente ia fornecer formação geral básica pra grandes turmas de alunos pra gerar recursos pra implantar a pós-graduação. (ENTREVISTA, 2010);

A publicação do livro *Introdução à Universidade*, de 1977, dos professores José Clemente Pozenato e Jayme Paviani, da Coleção “Ciclo”²¹⁷, pela UCS, como suporte à implantação do Primeiro Ciclo, demarca a presença e as ideias do grupo que desde o início pensava a universidade. Agora através do livro, que passou a ser utilizado em sala de aula, portanto lido e debatido por um público maior²¹⁸, os professores estendiam aos alunos seus conhecimentos e reflexões sobre a universidade. O professor José Clemente Pozenato aponta, inicialmente, o marco legal da criação do Ciclo Básico

A ideia de um ciclo de caráter geral e básico, anterior aos estudos profissionais, sempre esteve presente durante o processo de reestruturação da universidade brasileira, que levou à Reforma Universitária. A Lei nº5.540, de 1968, embora tenha estabelecido a distinção entre “ciclo básico” e “ciclo profissional” (artigo 23, 2º),

²¹⁷ Os outros títulos da coleção: Sociologia, de Isidoro Zorzi; Metodologia Científica de José Carlos Köche; Estudo de Problemas Brasileiros de Aldo Migot; Introdução ao Processamento de Dados de Roberto Vitório Boniatti, Paulo Roberto Tiburi e Almir Antonio Manfredini; Introdução ao Turismo de Lourdes Fellini Sartor; todos publicados em 1977.

²¹⁸ Os assuntos abordados estavam relacionados à universidade desde o tratamento dos objetivos, conceitos, história, reforma universitária e, a partir do item sete, o livro trata das questões relativas à UCS: estrutura, sistema, funcionamento, organização curricular e o Primeiro Ciclo.

²¹⁸Sobre a legislação referente ao tema é importante ter presente que nos Decretos-Leis nºs 53/66 e 252/67 a expressão “ciclo básico” não aparece, mas sim “*estudos básicos*” ou “*ensino e pesquisa básicos*”. O artigo 23 da Lei 5.540/68 apresenta em seu §2.º: “*os estatutos e regimentos disciplinarão o aproveitamento dos estudos dos ciclos básicos e profissionais*”. Já o Decreto-Lei 464/69 em seu artigo 5º esclarece “*um primeiro ciclo, comum a grupos de cursos afins*” e, em seu artigo 6º, faz referência a “*um quinto (1/5) do primeiro ciclo*”

não disciplinou a matéria. A regulamentação foi feita pelo Decreto-Lei nº 464, de 11/2/1969, que assim dispõe:

“Art. 5º. Nas instituições de ensino superior que mantenham diversas modalidades de habilitação, os estudos profissionais de graduação serão precedidos de um primeiro ciclo, comum a todos os cursos ou a grupos de cursos afins, com as seguintes funções:

- a) Recuperação de insuficiências evidenciadas, pelo concurso vestibular, na formação dos alunos;
- b) Orientação para escolha da carreira;
- c) Realização de estudos básicos para ciclos ulteriores. (1977, p.73)

O Ciclo Básico possibilitou, segundo Abbud, (2006, p. 2374),

A proposta do Ciclo Básico buscava a superação de um dos problemas identificados no contexto das discussões sobre universidade brasileira: a fragmentação da sua organização em faculdades. A formação de profissionais limitados às suas áreas de conhecimento, sem a necessária capacidade de interlocução com profissionais de outras áreas era percebida como prejudicial para o enfrentamento dos problemas da realidade, entendida como complexa e multidisciplinar. Um dos objetivos norteadores do projeto do Ciclo Básico foi proposto com o intuito de ultrapassar esse obstáculo. Seus idealizadores pretenderam inovar a partir de uma formação geral, de caráter humanístico, para todos os profissionais, de forma que, no futuro, tivessem uma base cultural comum para estabelecer um diálogo entre as profissões.

A instituição do Ciclo Básico atendia a uma norma federal ²¹⁹ e estabelecia uma espécie de recuperação dos estudos dos alunos ao mesmo tempo que possibilitava a flexibilização da grade curricular. Em reformulação da lei devido aos questionamentos sobre o que é básico, ficou decidido que os estudos do ciclo básico comporiam o primeiro ciclo:

- a lei prevê que possa haver um primeiro ciclo comum a todos os cursos ou comum somente a grupos de cursos afins. Fica a critério das universidades a escolha de um dos dois modos de organização;
- o primeiro ciclo é um estágio em que o aluno deverá sanar deficiências de sua formação: observe-se que a lei não estabelece que essa recuperação seja feita através de disciplinas incluídas no currículo e concedendo créditos, como entenderam algumas universidades;
- a função de sanar as deficiências de formação do aluno confere ao primeiro ciclo também a *função de seleção*: é evidente que quem não consegue sanar suas deficiências, ou enquanto não o conseguir, não poderá ingressar nos estudos profissionais de graduação; (...)
- só as instituições de ensino superior poderão ministrar o primeiro ciclo, em função das diversas habilitações que mantêm, sendo então de caráter obrigatório. (POZENATO, 1977 p.73)

Atendendo as prerrogativas legais, a UCS estabeleceu o Ciclo Básico e o caracterizou de forma específica, segundo:

Também aqui são importantes algumas observações:

- além dos objetivos previstos em lei, a Universidade de Caxias do Sul acrescenta dois outros: um deles caracterizando o primeiro ciclo, explicitamente, como um ciclo de estudos de “cultura geral”, e não apenas de “estudos básicos”; e o outro acentuando o caráter de integração do aluno na vida acadêmica;
- a Universidade de Caxias do Sul optou por um primeiro ciclo com duas fases: uma diferenciada, comum a todos os cursos, e outra diferenciada, comum a grupos de cursos afins;
- as insuficiências de formação são supridas através de estudos de nivelamento, que não integram o currículo e que, portanto não contam créditos para o curso pretendido;
- a verificação do nível de formação do aluno pode ser completada por provas de proficiência. (p.75)

A UCS buscou uma adaptação da lei à realidade local, prezando por uma qualidade maior do ensino em que “no lugar de uma atitude minimalista habitual, de fazer o mínimo para ser aprovado, exige-se uma atitude maximalista, de fazer o máximo possível para ter o direito de prosseguir nos estudos”. Através de estudos de cultura geral, os alunos seriam capacitados a desenvolver estudos posteriores, uma vez que estariam habilitados com conhecimentos significativos capazes de orientá-los em diversas visões de mundo. A integração do aluno à vida acadêmica dar-se-ia no contexto do primeiro ciclo onde os alunos, além de serem introduzidos ao ambiente universitário, conviveriam com colegas de cursos diversos o que lhes proporcionaria percepções diferenciadas na realidade acadêmica. Era objetivo também contribuir para o aperfeiçoamento constante dos professores da universidade e mesmo do ensino secundário.

Sobre as funções de suplência e propedêutica do Ciclo Básico, o texto esclarece:

O nivelamento pode ser entendido em dois sentidos; a) nivelamento entre os alunos, porque, conforme a procedência de cada um; há muita disparidade de preparação entre os ingressantes na Universidade, o que dificulta o próprio trabalho em classe; b) nivelamento ao nível superior, uma vez que muitos alunos chegam à Universidade com preparação insuficiente para seguir estudos superiores. Esses estudos não somam créditos para o currículo pleno do curso porque é matéria do segundo grau. (...) Não se exige que os estudos de nivelamento sejam feitos na própria Universidade: poderão ser feitos individualmente ou pela frequência a cursos livres, em qualquer organização (...). (1977, p.75)

Ao estabelecer estes estudos, ficam presentes as dificuldades dos alunos oriundos de um sistema educacional falho a ponto de ter o ensino superior que trabalhar e/ou possibilitar a busca de conhecimentos considerados básicos e essenciais ao processo de ensino e aprendizagem. Nesta perspectiva, a procedência dos alunos, cidades diversas, escolas públicas e privadas, geravam realidades que se tensionavam, portanto, os estudos de

nivelamento proporcionariam características aproximadas durante os processos de aprendizagem. Sobre a função propedêutica ou introdutória, Paviani/Pozenato (1977, p.76) esclarece

É desempenhada pelas disciplinas de cultura geral e pelas matérias ou disciplinas básicas para as diferentes carreiras. As disciplinas de formação geral estão em grande parte, agrupadas na parte indiferenciada, e as matérias básicas na parte diferenciada do primeiro ciclo. O objetivo dessas disciplinas é: a) habituar o aluno ao método de estudo e de investigação próprios dos estudos de nível superior; b) ampliar horizontes culturais do aluno, dando-lhe uma base geral de conhecimentos nas diferentes áreas do saber e propiciando-lhe a oportunidade de experimentar os métodos próprios das diferentes ciências; c) fornecer os conhecimentos básicos, que servem de fundamento às disciplinas do ciclo profissional ou segundo ciclo.

Considerando o período, finais da década de 1970, a universidade procurou munir seus alunos de disciplinas que lhe proporcionassem um olhar amplo sobre as mais variadas áreas do saber, para que buscasse depois sua área profissional. “A formação geral leva a uma abertura de perspectivas, necessária para seja possível o diálogo entre todos e também para que em cada setor da ciência haja uma visão universal dos problemas do homem”. (PAVIANI, 1977, p. 76). Os autores defendiam a ideia, que se consolidava nas universidades brasileiras, de possibilitar aos alunos, olhares múltiplos sobre sua realidade. No entanto, esta não era a perspectiva dos governos da época, nem o que ocorreu no ensino fundamental e médio com a desvalorização das ciências humanas.

Obedecendo às normas estabelecidas sobre o vestibular, tema oriundo das determinações do governo da época, passou a ser unificado e visava preencher as vagas existentes, assim, o aluno da UCS optava por três cursos. A orientação sobre as escolhas de cursos passava por três etapas Paviani/Pozenato (1977, p. 76)

Ao invés de optar imediatamente por um curso, como era feito anteriormente, o ingressante na Universidade realiza três opções, indo sempre do mais geral ao mais específico. A primeira opção é feita por áreas bem gerais: Humanidades, Ciência e Tecnologia, Saúde. A segunda opção já é feita por áreas específicas: Letras, Ciências Econômicas, Engenharia, etc. Só a terceira opção é por um curso determinado: Tradutor, Administração de Empresas, Engenheiro Mecânico, etc.

A orientação para essas diferentes opções é dada, no decorrer do primeiro ciclo, de maneira direta e de maneira indireta: indiretamente, através do estudo das diferentes disciplinas, com o que o aluno vai testando seus gostos pessoais; diretamente, através de um serviço de orientação, no qual o estudante obterá informações sobre o mercado de trabalho das diferentes profissões ou poderá ainda se submeter a testes de aptidão profissional.

O vestibular passava a ter outra característica, pois a prova era a mesma para todos os inscritos, mas no primeiro ciclo os alunos continuavam a ser avaliados, numa seleção

continua “a verdadeira seleção é feita posteriormente, com condições mais favoráveis para uma real avaliação.” Paviani/Pozenato (1977, p. 77)

Pelo fato de o primeiro ciclo ser seletivo e classificatório para as etapas seguintes é dada especial atenção aos processos de avaliação, que deverão ser na medida do possível uniformes, para evitar a disparidade de julgamento entre as diferentes turmas. Essa uniformidade é assegurada por duas medidas básicas: a) os exames de cada unidade de disciplina são feitos não sobre a matéria desenvolvida em aula, mas sobre o *programa total* para ela estabelecido; b) a elaboração das provas é feita em conjunto por todos os professores da unidade da disciplina, nas diferentes turmas, para que se assegure a paridade de critérios.

Ao ingressar na universidade, o aluno encontrava a organização das disciplinas e sua avaliação com vistas ao atendimento de critérios estabelecidos pela universidade e discutidos entre os professores que atenderiam a turmas numerosas Paviani/Pozenato (1977, p. 78)

A existência de turmas com grande número de alunos é também justificada pelo caráter seletivo do primeiro ciclo. Para permitir um atendimento pessoal ao aluno, a Universidade estabeleceu que a maioria dos professores do primeiro ciclo sejam de tempo integral e os restantes de tempo contínuo. Com isso, todos os professores do primeiro ciclo têm a obrigação de permanecer na Universidade um determinado número de horas, além das horas de aula, nas quais deverão receber os alunos para orientação individual. Essa medida vem também favorecer a criação do espírito universitário, que depende basicamente da *convivência* entre mestres e estudantes.

Para atuar nas disciplinas do Ciclo Básico, os professores eram selecionados e deveriam possuir tempo integral para poder realizar atendimento personalizado junto aos alunos. Ao refletir sobre o mesmo, o professor Jayme Paviani declarou

Nesse período a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras através de um grupo de professores, teve uma importância estratégica no sentido de refletir, de pensar, de criar uma universidade que fosse realmente dentro de um padrão acadêmico e internacional. Então foram tomadas iniciativas internas. Uma dessas iniciativas foi a transformação do ensino que era em geral compendial, baseado em manuais na maioria absoluta das disciplinas, num ensino monográfico, em vez de oferecer conhecimentos extensivos, oferecer conhecimentos mais profundos e mais específicos, não em todas as disciplinas, mas, naquelas mais avançadas, desde que o aluno tivesse desde as primeiras disciplinas uma visão geral ele poderia ter no segundo ano em diante ele poderia ter uma visão mais específica, uma visão mais localizada. Para isso era necessário fazer a reforma dos currículos, tornar os currículos mais flexíveis, através de uma comissão que eu coordenei, eu e o professor Antonio Carlos Soares que sempre contribuiu com ideias muito interessantes sobre universidade, tinha o professor Isidoro Zorzi que é o atual reitor, tinha o professor Paulo Zugno e outros professores que sempre colaboraram com o debate. Então essas iniciativas de mudança de currículo, de mudança de ensino, de chamar a atenção para a pesquisa na universidade foram preparando o espírito universitário. (ENTREVISTA, 2011)

A Universidade teria flexibilização de disciplinas, um ciclo básico formado com disciplinas voltadas para os ingressantes e que estaria vinculada com a pesquisa. Sobre a importância do Ciclo Básico e possíveis justificativas para sua não perpetuação Paviani (idem) afirma

Na implantação do primeiro ciclo, em 1977, portanto dez anos depois esse primeiro ciclo foi muito bem planejado, ele, na minha opinião, até hoje ele poderia ser implantado assim como foi pensado, sem mudar absolutamente nada, mas era muito avançado para nossa situação social e histórica; ele não foi compreendido pelos alunos, pelos professores e talvez o grupo que liderou talvez não tenha tido as condições políticas de mostrar a importância disso.

Fundada em 1977, a Comissão Representativa do Ciclo Básico–CRB era o órgão de representação dos universitários que faziam parte do ciclo, em 1986 representava cerca de cinco mil alunos. A CRB procurava aproximar os alunos através de atividades culturais, debates, palestra e produção de materiais que eram entregues aos alunos com esclarecimentos sobre DCE, DA's, UEE's, UNE e a necessidade de fortalecer as entidades uma vez que foram reconhecidas pelo Congresso Nacional, após período de silenciamento durante os governos militares. Os alunos integrantes da CRB convidavam os colegas para debates em torno das necessidades da universidade. Sua organização denota a relevância do número de alunos que participavam do ciclo básico.

O Ciclo Básico e a publicação dos livros que serviram de aporte às disciplinas, bem como a organização dos estudantes, estão permeados e permeiam o momento de construção da UCS a partir da intervenção do MEC. Constituem, portanto, elementos que formavam a Universidade naquele período.

Em 1980, a publicação do livro *Universidade em Debate*, de autoria dos professores Jayme Paviani e José Clemente Pozenato, também da Coleção Ciclo, estabelece nova aproximação entre o “núcleo pensante” e os estudantes da universidade. O livro tinha como propósito ser utilizado nas aulas da disciplina de Introdução à Universidade. Em 150 páginas, os autores retomaram o debate em torno de um conceito para a universidade; aprofundam os temas sobre os fins e funções da universidade; a universidade, sociedade e desenvolvimento; ensino, pesquisa e universidade; ciência, tecnologia e universidade; a universidade como instituição autônoma. Na segunda parte, abordam: a universidade no Brasil; a reforma universitária, a modernização administrativa; o ensino superior; limitações da universidade brasileira. Temas presentes no debate nacional oriundo de um sistema

autoritário que mostrava desgastes internos e a necessidade de novos pensares. Na terceira parte são textos sobre a Universidade de Caxias do Sul, desenvolvida nos seguintes itens: A Universidade de Caxias do Sul – histórico, estrutura e funcionamento; diretrizes políticas da universidade; organização curricular da UCS – introdução, política curricular dos cursos de graduação, quem organiza o currículo, a execução do currículo pelo aluno; o primeiro ciclo – fundamento legal, o primeiro ciclo da UCS, funções do primeiro ciclo, o primeiro ciclo e o vestibular, conclusão. A obra retoma debates anteriores e atualiza alguns, explicam os autores no prefácio:

Este texto teve origem na criação da disciplina de Introdução à Universidade, incluída com caráter obrigatório no primeiro ciclo comum da Universidade de Caxias do Sul. A necessidade de oferecer aos professores e alunos um instrumento metódico de trabalho, levou os mesmos autores deste livro a redigir um roteiro didático, que trazia o mesmo título da disciplina.

Depois de dois anos de uso e debate em sala de aula, sentiu-se a necessidade de reformular aquele roteiro inicial, fazendo-o menos denso e menos técnico, e mais desenvolto e polêmico. O resultado da reformulação foi a elaboração de um texto quase que totalmente novo. Decidiu-se então alterar também o título para este, A universidade em debate, inclusive para sublinhar, desde o frontispício, que esta obra não se quer doutrinária ou dogmática, e sim uma provocação à reflexão. (1980, p.7)

Atendendo a essa nova formatação, o livro busca orientar, com textos relativamente curtos, as reflexões sobre os temas, os quais recebem ao final, leituras complementares e questões elaboradas que encaminham à busca reflexiva de respostas, ao trazerem, em seu início, ordens como: estabelecer diferenças, examinar a necessidade, discutir. Ao abordar o item “Fins e Funções da Universidade”, os autores justificam a preocupação ao afirmarem:

Professores e alunos preocupam-se com muitas questões. Entretanto, nem sempre se dedicam ao estudo da própria Universidade e, em consequência, ficam pendentes dificuldades de organização e realização de suas funções. A vida universitária precisa ser dirigida pelo pensamento, pela reflexão de seus administradores e de todos os membros da comunidade, pois não existe nenhuma ação sem resultados, sem o objetivo de mudar e de produzir algo. Ela consiste em dispor meios com vistas a um fim.(...) (p.21)

O esclarecimento sobre a publicação é acompanhado de uma reflexão sobre a necessária participação da comunidade acadêmica na realização de suas funções, constituindo-se desta forma, num diferencial do ciclo básico da UCS, ou seja, visando a aproximação entre a academia e significando-a aos alunos ingressantes, os professores produziram um material didático para orientar os estudos e promover a reflexão.

O fim primordial da Universidade é o *homem* como ente físico, intelectual e espiritual, situado em seu contexto social e histórico. É o homem concreto, atingido na concretude de cada ato. Não o homem visto através da instituição, mas a instituição vista através do homem. Não o homem isolado, mas o homem mergulhado dentro de um contexto cultural. Por isso, nesta direção clara, insofismável, a Universidade tem como fins norteadores de seu trabalho a educação e a busca do saber. (PAVIANI, 1980, p.22)

O homem, caracterizado em suas instâncias físico, intelectual e espiritual aproxima, mais uma vez, a concepção do “núcleo pensante” com o seu conceito e desejo de universidade. Tendo presente o momento histórico, os autores afirmam:

A Universidade é parte de um sistema político-econômico-social e ideológico, no sentido destes termos, que a determinam em sua forma e funções. Assim, nenhuma atividade universitária é absolutamente autônoma. Nela estão presentes os mais variados interesses da época e da sociedade regional e global. (...) A relação entre a Universidade e a sociedade é de máxima importância e, por isso, não pode ser resolvida de modo emocional ou condicionada (...). (idem, 1980, p.29)

Fica estabelecida a relação entre o tempo presente e a sociedade global num contexto de expansão da UCS e de retomada das lutas sociais por maior liberdade, inclusive no âmbito acadêmico. É importante a afirmação

Quando estudantes e professores exigem mudanças de atitudes, renovação nas relações pedagógicas, atualização dos conteúdos programáticos, etc., não estão apenas desejando uma educação diferente, mas exercendo um ato político. Educação se faz atingindo o homem concreto, através da ação. E toda a ação, também a educativa, implica em uma ética política, isto é, uma escolha entre a educação da reprodução e a educação da transformação da sociedade, uma opção entre a “prática da domesticação” e a “prática da libertação”, usando as expressões de Paulo Freire. Isto tudo, apesar de haver entre a educação e a sociedade, ou entre a Universidade e a sociedade, não uma relação lógica, mas de conflito. (...) (idem, 1980, p.29)

A ideia de homem concreto, capaz de agir e ciente de ética política faziam parte das reflexões sobre a universidade e a sociedade como um todo. Utilizando teóricos como Paulo Freire, Moacyr Gadotti, Ortega y Gasset, os autores estimulavam o pensar crítico e não passivo sobre a construção da universidade, ao mesmo tempo em que ficam presente as inquietações internas da instituição e do próprio grupo de professores. De Ortega y Gasset, o postulado de uma pedagogia social, onde o ser humano socializado é capaz de transformar a sociedade, foi influenciadora para estabelecer vínculos com a sociedade, afirmam

A vida universitária sofre influências ideológicas que é necessário identificar e elucidar para poder realizar um trabalho consciente. Nestas influências existem aspectos positivos e negativos. Em primeiro lugar, a ideologia, devido ao seu caráter indefinido, serve como meio de comunicação entre os membros da comunidade universitária, dá origem a certo “ufanismo” salutar e possibilidade de adesão da maioria aos objetivos concretos. Em segundo lugar. Como a ideologia sempre nasce ligada a interesses específicos, é um instrumento polemico por

apresentar uma interpretação superficial e limitada da realidade universitária.
(idem, 1980, p.32)

Em 1980, os autores escreviam sobre a necessidade de autonomia universitária: “a comunidade universitária tem autonomia quando pode determinar, sem a interferência de elementos externos, a organização e o funcionamento da própria universidade”. (1980, p.55) O tema autonomia é recorrente nas universidades e associado às questões democráticas, tanto que em 10 de setembro do corrente ano, 2011, ocorreu o primeiro encontro do Fórum Permanente pela Democratização das Instituições Comunitárias de Ensino Superior²²⁰. Entre as propostas está a participação da comunidade acadêmica na escolha dos gestores e “a adoção dos princípios da administração pública expressa em seus estatutos”. (Boletim ADUCS, set. 2011). Na Universidade de Caxias do Sul, a escolha do Reitor é feita pelo Conselho Diretor da FUCS, sem a participação da comunidade universitária, nas duas últimas escolhas, houve consulta à comunidade acadêmica, por ser uma consulta necessariamente não é referendada pelo Conselho Diretor. Sendo que na consulta de 2006, o Conselho diretor referendou o resultado e na de 2010 o mesmo não ocorreu.

Na parte dois do livro estão textos relacionados à universidade brasileira, sendo que, para Paviani e Pozenato

O ensino superior no Brasil é ao mesmo tempo o reflexo e o sustentáculo da cultura brasileira: uma cultura predominantemente repetitiva de padrões importados, ritualista, verbalista, não criativa. Uma cultura de fachada, gerando e sendo produzida por um ensino universitário sem espírito crítico, mais doutrinário que científico. (1980, p.91)

A política da UCS, conforme Paviani e Pozenato, estava assentada em três princípios: busca de equilíbrio entre humanismo e técnica; busca do rigor científico; desenvolvimento da pesquisa como prolongamento e suporte de ensino. A vida universitária caracterizava-se pela valorização das pessoas mais do que das instituições e pelo estímulo à representação e à convivência. A busca do rigor científico e o desenvolvimento da pesquisa se apresentavam como necessidades próprias de uma instituição recente e em crescimento, que precisava qualificar seu corpo docente e sua infra-estrutura para organizar e desenvolver a pesquisa. Em consonância com o pensamento recorrente nas demais universidades, depreende-se do exposto que o grupo estava participando dos debates

²²⁰ A promoção foi do SINPRO/RS, SINPRO/Caxias do Sul, SINPRO/Noroeste e Fette/Sul, para discutir o projeto de Lei nº7639/10 que estabelece um marco legal para as instituições comunitárias.

nacionais sobre o ensino superior, o que desclassifica o pensamento de que as universidades interioranas, no período, estavam distantes dos temas centrais e que eram desqualificadas.

Acompanhando as transformações sociais e econômicas do período compreendido entre 1960 e 1980, a UCS foi palco de manifestações, como passou a ser comum em todo o Brasil. Nesses 20 anos, “o grau de urbanização evoluiu de 38% para 70%. Em Caxias do Sul, principal cidade da região, a população rural situa-se abaixo de 10% do total”. Entre 1939 e 1980, operou-se uma profunda inversão no perfil da distribuição da população economicamente ativa (IPEA), que passou de 47% de ocupação no setor primário e de 20% no setor secundário para, respectivamente, 15% no setor primário e 47% no secundário em 1980, na média da região. No mesmo período, o setor terciário cresceu de 34% para 38% (Pozenato, 1995, p. 96).

Consoante às necessidades de qualificar o ensino fundamental e médio, no período foram criados 24 cursos de licenciatura em todas as áreas do conhecimento (humanas, da saúde, exatas), o curso de Engenharia de Operações e Máquinas (1968) que passou a denominar-se engenharia Mecânica, em 1977. Foram criados cursos que atendiam a demandas localizadas como o de Hotelaria (1978) na cidade turística de Canela. Na década de 1980, o curso de Ciência da Computação demonstrava o surgimento de novas necessidades oriundas do cenário global que estava se informatizando e atingindo também o Brasil.

Pensar e aplicar o Ciclo Básico significou, não apenas cumprir uma determinação do MEC, mas buscar uma configuração própria de universidade, propondo conhecimentos essenciais que capacitassem o aluno ao entendimento dos estudos e ao mesmo tempo os aproximasse ao contexto da pesquisa.

Possibilitar aproximações entre o ciclo básico das décadas de 1970/80 com o contexto da graduação da UCS em 2014, é possível através da percepção de que a universidade percorre algumas ideias deste grupo através das chamadas disciplinas do Núcleo Comum, voltadas aos alunos ingressantes e ofertadas nos primeiros semestres dos cursos. As disciplinas que compõem a formação comum são: Universidade e Sociedade, Leitura e Escrita na Formação Universitária, Sociologia, Epistemologia, Seminários de Pesquisa²²¹.

²²¹ Conforme decisão dos colegiados de curso, houve a opção por Antropologia, Ética. Os cursos de licenciatura possuem um grupo de disciplinas de formação comum específicas.

As disciplinas, possuem, como objetivo geral em comum, possibilitar entendimentos e reflexões sobre aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais da sociedade, sua interação com a universidade, com reconhecimento de aspectos essenciais da leitura e escrita no contexto de fundamentação da construção do conhecimento, possibilitando a aplicação científica das metodologias e práticas de pesquisa. Dessa forma, as disciplinas se propõem a discutir sobre a função social da universidade na formação do cidadão profissional. Outra característica em comum é a existência de livros organizados por professores que atuam nessas disciplinas, por exemplo: o livro *Universidade e Sociedade*, publicado pela Editora da UCS e com a colaboração de professores dos cursos de: História, Sociologia, Economia, o livro é uma ferramenta utilizada na disciplina e, atendo às demandas contemporâneas, está publicado na forma física e *ebook*.

Os cursos de Licenciatura, por suas características diferenciadas dos cursos tecnológicos e de bacharelado, possuem disciplinas de formação comum que compõem o Projeto Pedagógico das Licenciaturas, o qual está passando por adequações.

Algumas Considerações

“Com os pés na região e olhos no mundo”, slogan oficial, a UCS teve no Conselho pró Faculdades de Caxias do Sul, 1956, o início e organização das metas e ações tomadas no sentido de criação da universidade. Em 1967, surgia a Universidade de Caxias do Sul. Com a consolidação da universidade desafios foram sendo transpostos e momentos foram determinantes, com a crise institucional que levou à criação da FUCS, pois, com ela a instituição passou a ter nova configuração administrativa, a qual é presente e sobre a qual permanecem debates sobre a necessidade de repensar continuamente seu processo, no sentido de demarcar o presente e o futuro.

Fruto da primeira crise pela qual passou a instituição e resultando na nova organização administrativa, através da intervenção do MEC, a UCS cresceu numérica e qualitativamente no período, porém a necessidade de discussão sobre autonomia e democracia, presentes também no setor macro nacional, ocasionaram a paralisação das atividades em 1986.

Tendo por objetivo o estudo da implementação do Ciclo Básico na UCS, a Revista CHRONOS foi componente importante para a compreensão do “núcleo pensante” da

Universidade. Foi através da revista que percebi a atuação de grupos internos no processo de pensar e criar a universidade. Estabelecidas as relações entre quem produzia, para quem produzia e em que momento ocorreu a produção, foi possível compreender a produção interna que buscou pensar e repensar continuamente a UCS conforme determinações legais como a da Reforma Universitária.

Desta forma, a opção sobre quem produzia, se deu sobre dois professores que tiveram relação permanente com a revista e que também fizeram parte do núcleo que pensou e construiu a universidade, desde seu início. Os professores Jayme Paviani e José Clemente Pozenato, além de educadores e pesquisadores, desempenharam funções de gestão na universidade assim, sua contribuição permitiu que os caracterizasse como representantes intelectuais no processo.

Os diálogos estabelecidos entre ensino superior nacional, a região, a cidade de Caxias do Sul através dos setores que criaram e mantiveram os cursos isolados permitiram a percepção sobre a fundação da Universidade. A UCS, como primeira universidade da região estendeu seus serviços a 70 municípios e se constituiu e constitui em importante instituição educacional. O cenário político, econômico, cultural, social se alterou ao longo destes 47 anos, a UCS acompanhou muitas das transformações e no tempo presente, permanece buscando sua identidade como instituição regional e comunitária, para fortalecer sua posição dentro dos cenários presentes e futuros.

Uma das suas características permanentes foi aqui demarcada pelo Ciclo Básico o qual, obedecendo às mudanças das últimas décadas, mantêm aspectos formativos nas disciplinas do Núcleo Comum, o qual é ofertado a todos os estudantes de graduação, e que busca contribuir para a formação e contextualização acadêmica inicial dos alunos, uma vez que são oferecidos nos primeiros semestres dos cursos.

O estudo aqui apresentado não se propõe a esgotar o tema, mas sim problematizá-lo e incentivar outros trabalhos a partir, por exemplo, da análise sobre a receptividade desse Núcleo Comum junto aos alunos.

Referências Bibliográficas

ABBUD, MariaLuizaMacedo. "CONTANDO FATOS E FEITOS: O PROCESSO HISTÓRICO DA ELABORAÇÃO DO PROJETO DE CICLO BÁSICO NA PUCSP NO CONTEXTO DA REFORMA UNIVERSITÁRIA DE 1968. Disponível em: <http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/210>, acesso: 06.10.2014.

CUNHA, Luiz A. E GÓES, Moacyr. *O Golpe na Educação*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1991.

- GERMANO, José Willington. *Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985)*. São Paulo: Cortez, 1993.
- PAVIANI, Jayme e POZENATO, José Clemente. *Introdução à Universidade*. Caxias do Sul; UCS, 1977.
- PAVIANI, Jayme e POZENATO, José Clemente. *A Universidade em Debate*. Caxias do Sul: EDUCS, 1980.
- PAVIANI, Jayme e POZENATO, José Clemente. REVISTA CHRONOS, vol. 9, 1977. Caxias do Sul: EDUCS, 1977.
- PAVIANI, Jayme e POZENATO, José Clemente. REVISTA CHRONOS, vol. 10, 1977. Caxias do Sul: EDUCS, 1977.
- PAVIANI, Jayme e POZENATO, José Clemente. REVISTA CHRONOS, vol. 11, 1977. Caxias do Sul: EDUCS, 1977.
- PAVIANI, Jayme e POZENATO, José Clemente. Entrevistas – 2010 – 2011.
- SANFELICE, José L. O Estado e a política educacional do regime militar. IN: SAVIANI, Dermeval (org.). *Estado e Políticas Educacionais na História da educação Brasileira*. Vitória: EDUFES, 2010.
- SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 12. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 1996.
- UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL. Disponível em: <http://www.ucs.br/site>.
- VAZATTA, Abrelino V. REVISTA CHRONOS, vol. 12, 1978..Caxias do Sul: EDUCS, 1977.

REPRESENTAÇÕES DE LEITURA E DE LIVROS EM EDIÇÕES DE "A BELA E A FERA"

Eliane Peres
Profa. Dra. - PPGE/FaE/UFPEL
eteperes@gmail.com

Chris de Azevedo Ramil
Doutoranda em Educação - PPGE/FaE/UFPEL. Bolsista CAPES
chrisramil@gmail.com

Resumo

Este trabalho tem como objetivo principal apresentar alguns resultados da investigação sobre as representações de leitura identificadas nas imagens do livro que conta a história de "A Bela e a Fera", a partir da observação de diferentes edições, publicadas em vários idiomas e em épocas distintas. A história é um conto de fadas clássico que vem sendo publicado há vários séculos, apresentando variações no tema central, assim como também nas imagens mostradas nas páginas dos livros. O processo de investigação partiu de um acervo de 71 versões da história, editadas em 5 idiomas diferentes e algumas bilíngues, das quais 43 livros contém imagens de leitura ou de livros, sendo estas integrantes do *corpus* de investigação deste trabalho. Pretende-se, ao analisar a prática da leitura identificada nos livros que também podem reverberar na recepção dos leitores, contribuir com a área de investigação dos livros, através de sua produção, publicação e sua evolução na história.

Palavras-chave: A Bela e a Fera, representação, leitura, livro, imagem.

Introdução

Este trabalho tem como objetivo principal apresentar alguns dados de um projeto de pesquisa que está em fase inicial e que consiste em identificar e analisar as representações de leitura em imagens encontradas no livro *A Bela e a Fera*, a partir da observação de diferentes edições, publicadas em variados idiomas e em períodos distintos. Pretende-se com isto contribuir com novas discussões para a área de pesquisa sobre livros e leitura, envolvendo estudos sobre edições, produções, publicações, práticas de leitura. Alguns desses aspectos podem ser percebidos pela comparação entre os diferentes exemplares já selecionados e integrantes do *corpus* de pesquisa utilizado como referencial neste artigo.

1. *A Bela e a Fera*: alguns dados de origem

A origem da história *A Bela e a Fera* é bastante antiga, com variações em seu tema central que remontam à mitologia grega. Segundo os estudiosos americanos de *fairy tales*

Hearne (1993), Tatar (2002) e Griswold (2004)²²² *A Bela e a Fera* é derivada da história 'Cupido e a Psique', escrito em latim por Apuleius (Lucius Apuleius, 125-180) no segundo século DC. Para a eles, é evidente que as versões anglo-americanas e europeias de *A Bela e a Fera* derivam da história de Apuleius acerca da complexidade do amor. O cerne de *A Bela e a Fera* é o amor de uma jovem e bela moça por um animal, a Besta, que graças ao amor verdadeiro transforma-se, no final, no príncipe que fora vítima de uma maldição. A narrativa envolve, via de regra, a perda da fortuna do rico comerciante, pai de Bela, a nova vida da família em condições adversas no campo, a viagem do pai para reaver os negócios, a rosa vermelha, o castelo da Fera, a vida enclausurada de Bela no castelo – com a presença de livros e da Biblioteca -, e, por fim, a transformação da Fera em príncipe. Para Hearne (1993), “a Besta é transformada pela magia do amor humano. Bela representa um herói espiritual ou salvador da Besta mais do que o tipo fisicamente atraente da vítima que é muitas vezes chamado de ‘heroína’”²²³.

Em uma versão inglesa da história traduzida do francês por Muir uma nota explicativa esclarece que: “A Bela e a Fera tem suas origens em alguns dos primeiros contos contadas pelo homem” (MUIR, 1968, p.53). Nesta nota há ainda a explicação de que “a besta tomou muitas formas diferentes em diferentes versões - uma serpente, um lobo, mesmo um porco - e muitos países têm a sua própria interpretação da história”. Para Muir (1968, p.53) “provavelmente a mais antiga versão francesa foi um antigo conto Basco em que o pai era um rei e a besta uma serpente.” Segundo Dahl (2010), autor que recentemente publicou uma versão de *A Bela e a Fera* em quadrinhos, o conto original foi inspirado em relatos orais e remonta há mais de quinhentos anos.

Giovan Straparalo, um autor italiano, escreveu em 1550 uma das primeiras versões da história na forma que ela é originalmente conhecida, cuja fábula adquiriu popularidade durante o século XVIII, nas edições publicadas pelas autoras francesas Madame Gabrielle di Villeneuve e Madame Leprince de Beaumont.

O primeiro registro escrito conhecido da história é o da francesa Gabrielle-Suzanne Barbot de Villeneuve, ou simplesmente denominada Madame Villeneuve, publicado em

²²² Tanto Betsy Hearne (University of Illinois at Urbana- Champaign) quanto Jerry Griswold (San Diego State University) são estudiosos da história *A Bela e a Fera*.

²²³ (...) the Beast is transformed by the magic of human love. Bela represents a spiritual hero or rescuer of the Beast more than she does the kind of physically attractive victim who is often called a "heroine" (HEARNE, 1993, p. IX).

1740 (MUIR, 1968; DAHL, 2010).²²⁴ Para Muir (1968), o conto de Villeneuve era “bastante pesado” e foi “encurtado e polido” por outra autora francesa, Jeanne-Marie Leprince de Beaumont (1711-1780),²²⁵ cuja versão foi publicada em 1757 (MUIR, 1968; TATAR, 2002), tornando-se “o clássico e elegante que conhecemos hoje” (MUIR, 1968, p.32). Dahl (2010, p.36) afirma que inicialmente essa era uma história destinada ao público adulto e não infantil. Para Muir (1968, p.53), a história de *A Bela e a Fera* é considerada um clássico da literatura “para todas as idades”. Griswold (2006, p.2) afirma que Mme. Beaumont reescreveu uma versão do conto, “mudando a história erótica contada em círculos adultos em uma das primeiras obras da literatura infantil”²²⁶.

Daquela que é considerada a primeira versão escrita do conto (Mme. De Villeneuve, 1740) para aquela escrita por Mme. Leprince de Beaumont (1757) várias partes foram suprimidas e a versão ficou mais condensada e tornou-se mundialmente popular. Essa versão é a base sob a qual a maioria das histórias de *A Bela e a Fera* são recontadas até os dias atuais, tanto em livros como em espetáculos e filmes. Mme. Leprince de Beaumont publicou sua versão da história em 1757 em "uma revista voltada para meninas e moças (TATAR, 2002, p.59)".²²⁷

Ainda segundo Tatar (2002), a história foi traduzida para o inglês três anos depois da versão de Mme. Leprince de Beaumont ter sido publicada, portanto em 1759. Mais de duzentos anos depois, em 1991, a Walt Disney Company lançou o filme *A Bela e a Fera* (*Beauty and the Beast*) em desenho animado e alcançou sucesso mundial contribuindo para que a história se tornasse ainda mais popular, especialmente entre o público infantil (DAHL, 2010).²²⁸ Sendo essa a quinta fábula clássica a ser adaptada por seus estúdios, o filme tornou-se campeão de bilheteria na época e foi considerado um marco importante na

²²⁴Mme Gabrielle-Suzanne Barbot de Villeneuve nasceu em [La Rochelle](#), em [1695](#) e morreu em [Paris](#), em [1755](#). A história *A Bela e a Fera*, de Mme. Villeneuve, foi publicada em 1740 em *La Jeune americaine, et les contes Marins*.(MUIR, 1968; BERVAS-LEROUX, 1999; DAHL, 2010).

²²⁵Madame Jeanne-Marie Leprince de Beaumont foi autora de mais de 70 volumes, mas atualmente só é conhecida como autora de *A Bela e a Fera*. Ela nasceu em Rouen, na França, em 1711, e faleceu em 1780. Escritora e educadora, viveu em Londres por um período de sua vida, onde foi governanta e preceptora de meninas (MUIR, 1968; BERVAS-LEROUX, 1999; TATAR, 2002; DAHL, 2010; GOMES, 2011; RIOS, 2013).

²²⁶ Beaumont rewrote another's version, changing a erotic story told in adult circles into one of the very first works of Children's Literature (GRISWOLD, 2006:2).

²²⁷ A revista era *Magasin des enfants, ou dialogues entre une sage gouvernante et plusieurs de ses élèves* (MUIR, 1968; BERVAS-LEROUX, 1999; TATAR, 2002; DAHL, 2010; GOMES, 2011; RIOS, 2013)

²²⁸ Para obter dados detalhados sobre o filme infantil *A Bela e a Fera* consultar <http://www.disneymania.com.br/tudo-sobre-o-classico-a-bela-e-a-fera-em-edicao-especial/Lo>

história da arte da animação.

A versão de livro em língua portuguesa mais antiga localizada durante o processo de pesquisa é de 1816, publicada em Lisboa pela Impressão Régia.²²⁹

No Brasil, no século XIX havia anseio de nacionalizar a produção literária para crianças e jovens, pois era marcante a influência de traduções e adaptações de autores portugueses; por isso, o editor Quaresma encomendou a Alberto Figueiredo Pimentel (1869-1914) uma biblioteca destinada aos pequenos leitores. Assim, o jornalista, diplomata e escritor Pimentel e o professor do Colégio Pedro II, Carlos Jansen (1829-1889) são vistos como os primeiros tradutores/adaptadores de obras clássicas europeias (CORSO, 2012), entre elas *A Bela e a Fera*.

Assim, no Brasil, uma das primeiras versões de *A Bela e a Fera* foi publicada em “Contos da Carochinha”, de Figueiredo Pimentel, em 1896.²³⁰ O autor é considerado um dos pioneiros da literatura para crianças no Brasil:

Alberto Figueiredo Pimentel (1869-1914), um talentoso carioca que se inicia no jornalismo aos dezessete anos de idade e é considerado um de seus pioneiros no Brasil. Destaca-se ainda como o primeiro intelectual a se preocupar em popularizar o livro, através de edições mais acessíveis de autores clássicos. Pimentel reuniu em ‘Contos da Carochinha’ 61 contos populares, morais e proveitosos, de vários países, traduzidos ou recolhidos diariamente da tradição local. Nessa recolha, há contos de Perrault, Grimm e Andersen; fábulas; apólogos; alegorias; contos exemplares; lendas; parábolas; provérbios; contos jocosos, etc.²³¹

Contudo, com a advento “Disney”, no século XX, muitos livros são publicados anualmente com versões recontadas de *A Bela e a Fera*.²³² Algumas dessas versões reunimos durante o processo de coleta de dados. Ao lado de versões em inglês, francês e espanhol essas versões formam o *corpus de análise* da pesquisa em andamento e que aqui apresentamos os primeiros resultados.

2. O *corpus* de análise e processos metodológicos

Temos um acervo de 77 versões da história *A Bela e a Fera*. Desses, três (03) foram capturados *on-line* (sendo duas em francês, de Madame Villeneuve e de Madame

²²⁹ Disponível em <http://www.caminhosdoromance.iel.unicamp.br/biblioteca/0065/index.htm>

²³⁰ “Essa publicação tornou-se o marco inicial da produção brasileira para crianças (...). Foi também a primeira de uma coleção dirigida pelo mesmo Figueiredo Pimentel” (SANDRONI, 2001, p. 59).

²³¹ Disponível em <http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/LiteraturaInfantil/figueire.htm>

²³² Sobre isso ver *In the dark with Disney*, de Betsy Hearne. In: HEARNE, Betsy. **Beauties and the Beasts** [collected]. The Oryx Multicultural Folktale Series. The Oryx Press, 1993.

Beaumont, e uma em português, de Portugal). Há, ainda, três (03) romances em inglês baseados na história. Excetuando, assim, essas seis versões da história, iniciamos a pesquisa apenas com os livros infantis, ou seja, 71 livros no total. Considerando os 71 livros, lidos e organizados para a pesquisa, eles são assim distribuídos se consideramos o idioma: 32 são em português; 19 em inglês; 13 em espanhol; 04 em francês; 02 bilíngue; 01 em alemão.

Definidos os 71 livros infantis para análise, excetuamos 28 deles para este trabalho, uma vez que nesses não há imagens de leitura ou de livros, foco principal deste artigo. Ainda sobre esses 28 livros em que a história é (re)contada sem a presença de imagens que representam o universo da leitura ou dos livros, 16 são em português, 7 em espanhol, 04 em inglês e 01 em francês.

Ficamos assim com 43 livros para análise, assim distribuídos se consideramos o idioma em que foram escritos: 16 em português (Brasil); 15 em inglês (EUA); 06 em espanhol (Argentina, Uruguai e Espanha); 03 em francês (França); 01 em alemão (Alemanha); por fim os dois (02) bilíngües são em inglês/espanhol e inglês/chinês, ambos publicados nos EUA.

Resumindo, na Tabela 1 a seguir, apresentamos o *corpus* geral da pesquisa, das versões da história em livros, e a seleção que realizamos considerando a presença ou não de imagens para a realização do presente trabalho.

Tabela 1: *Corpus* geral da investigação.

Idioma	Nº total de livros	Nº de livros sem imagens de leitura/leitores	Nº de livros com imagens de leitura/leitores
Português	32	16	16
Inglês	19	04	15
Espanhol	13	07	06
Francês	04	01	03
Bilíngue	02	-	02
Alemão	01	-	01
Total	71	28	43

Fonte: dados das autoras.

O *corpus* de análise, para este trabalho, circunscreve-se, portanto, a 43 exemplares de livros infantis de *A Bela e a Fera*. Digitalizamos as capas, contracapas e as imagens internas que representam cenas de leitura, de leitores, de livros, de bibliotecas ou de situações de escrita desses 43 exemplares. Formamos com isso um acervo digital de cerca de 190 imagens. Excetuando as capas e contracapas (e algumas poucas primeiras páginas que

foram digitalizadas pela relevância da informação) temos 105 imagens que representam leitura e leitores nas 43 versões analisadas. A partir da Tabela 1 anteriormente mostrada, apresenta-se na Tabela 2 contendo as informações gerais de quantidade de imagens encontradas nos livros, considerando a sua origem/idioma.

Tabela 2: Número geral de imagens de leitores/leituras nos livros de *A Bela e a Fera*.

Idioma	Nº de livros com imagens de leitura/leitores	Número de imagens de leitores/leituras
Português	16	33
Inglês	15	29
Espanhol	06	23
Francês	03	08
Bilíngue	02	05
Alemão	01	07
Total	43	105

Fonte: dados das autoras.

Com a reunião e classificação desses dados, é possível visualizar e realizar as possíveis comparações sobre quantidades e proporções, relacionando edições e imagens, além de podermos inferir sobre a valorização, investimento e exploração de maior número de imagens em livros de alguns idiomas do que em outros. Com as imagens reunidas e selecionadas, podemos então identificar as recorrências e criar distintas categorias de representação de leitura, que serão mostradas mais adiante neste trabalho.

3. Representações de leitura em diferentes versões de *A Bela e a Fera*

Para Tatar (2002) é incomum para personagens femininos de contos de fadas a relação com os livros e a leitura. À maioria é relegada fundamentalmente as tarefas domésticas. Sendo assim, a representação da Bela e da Fera como leitores é singular e merece atenção no campo de estudos da história da leitura.

Sabemos que os livros e sua leitura são suscetíveis a diferentes representações, e sobre isso as contribuições de Chartier são fundamentais. Segundo o autor,

A leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados. [...] Toda história da leitura supõe, em seu princípio, esta liberdade do leitor que desloca e subverte aquilo que o livro lhe pretende impor. Mas esta

liberdade leitora não é jamais absoluta. Ela é cercada por limitações derivadas das capacidades, convenções e hábitos que caracterizam, em suas diferenças, as práticas de leitura. Os gestos mudam segundo os tempos e lugares, os objetos lidos e as razões de ler (CHARTIER, 1998, p.77).

Chartier (1990, 1998) em seus estudos propõe que se investigue como as práticas e as representações são construídas, através de uma percepção de que as representações são as construções que os grupos fazem sobre suas práticas. Desta forma, as práticas só terão sentido quando forem representadas e, por isso, ao invés de separarmos os dois aspectos desta relação devemos potencializar o entrecruzamento entre prática e representação.

Tendo como base esses conceitos, podemos investir em variadas análises a partir de obras literárias. Os livros da história de *A Bela e a Fera* permitem investigar as incidências de práticas e representações de leitura tanto no texto como nas imagens, que podem ser comparadas entre as variadas edições que apresentam suas particularidades, devido às origens e influências dos mais variados tipos, sejam elas editoriais, culturais, autorais, históricas, adaptadas, entre outras.

Neste artigo, tomou-se como foco de análise somente as imagens que exemplifiquem variados exemplos de representações de leitura e leitores, que aparecem juntamente ao tema central proposto pela história narrada: o amor entre a Bela e a Fera. Com isso, podemos inferir que as imagens também são elementos que contribuem fortemente na representação e na compreensão do social e do cultural. Além disso, é preciso considerar que os textos e as imagens de um conto de fadas – como da literatura em geral - se utilizam de elementos da realidade e influenciam as percepções e as atitudes dos seus leitores.

4. As ilustrações de *A Bela e a Fera*

As ilustrações, em geral, são referenciais e consistem em levar, a um determinado público, uma informação visual que expande a mensagem verbal. A ilustração, muitas vezes, é a única forma de demonstrar fatos ou processos não visíveis.

Ao serem inseridas em um livro, interagindo com o texto ali disposto, as ilustrações contribuem com a narrativa escrita e deixam de ser apenas decorativas. Por isso a função do ilustrador em uma obra literária é tão importante, pois ele assume também a posição de leitor e participa como coautor da obra, com suas ideias e sensações originadas a partir de leitura do texto, colaborando com sua interpretação através das ilustrações produzidas, a

partir da exploração de seus sentidos e de um estilo próprio de técnicas e de representação gráfica.

As imagens são representadas através de distintas formas gráficas, explorando a sensibilidade estética e estimulando a percepção visual do leitor. Quando existem variações e diferenças no campo visual, distintas formas são percebidas e podem ser comparadas. É possível identificar, pelo *corpus* de pesquisa analisado, que a história de *A Bela e a Fera* já recebeu inúmeros estilos de ilustrações, aliadas a distintos projetos gráficos das páginas. Em função dos elementos gráficos que configuram as ilustrações, algumas delas passam a ser reconhecidas, a partir da sua recorrência, em distintas situações, ora por representação de seus personagens, ora pelo cenário e ambiente representado. Tal recorrência nos leva a inclusive identificar a origem destas ilustrações, em alguns casos, como, por exemplo, nas publicações da Disney, em que já reconhecemos o traçado, o grafismo, o formato e demais características das ilustrações aplicadas em suas histórias.

Entre os exemplares de *A Bela e a Fera* analisados encontrou-se vários casos apresentando ilustrações de edição da Disney, que podemos reconhecer antes mesmo de procurar a origem da edição. Por um lado, acabam sendo ilustrações identitárias que reforçam a imagem e a estética adotada por determinada empresa, com a repetição de seus estilos gráficos, mas por outro lado, acabam “pecando” no ineditismo e na variação de recursos e, com isso, podem não surpreender, por serem previsíveis, não provocando maior curiosidade pelo que está ali exposto, pois já se prevê o que será visto. Em alguns casos, para dar destaque e atrair o olhar do leitor que já conhece seus produtos, são inseridos outros recursos gráficos e oferecidas opções e alternativas, que vão além dos já aplicados, para mostrar o diferencial de um determinado livro que, por exemplo, pode ser brilhoso, de melhor acabamento, de capa dura, ter versão em CD/DVD, vir com brinde, ter adesivos, ser impresso em papel especial, entre outros, dependendo do público-alvo. Podemos encontrar isso em alguns dos exemplares analisados no *corpus* de pesquisa.

Além disso, devemos considerar também a influência da capa, que é responsável pelo primeiro contato com o livro e com o primeiro olhar sobre ele. A capa também influencia no marketing do livro e constitui um dos espaços determinantes em que se estabelece o pacto de leitura. Através dela, é possível obter inicialmente algumas indicações sobre o tipo de discurso, o estilo de ilustração, o gênero e o conteúdo do livro. Nem sempre ela consegue assumir essas funções de forma eficiente, podendo distorcer, gerar pistas

falsas e expectativas diferenciadas. No caso de *A Bela e a Fera*, observa-se que a maior parte dos livros já mostra na capa os personagens principais: a Bela e a Fera, enquanto alguns optam por outra ilustração, que se diferencia da imagem típica dos dois personagens principais, proporcionando uma representação gráfica diferenciada para o mesmo tema.

Conforme já registrado nos quadros apresentados anteriormente, é possível ver uma discrepância de quantidade de imagens ou mesmo identificar a ausência delas nos livros. Mas cabe destacar que o valor de um livro não pode ser considerado apenas pela quantidade de imagens que apresenta, mas sim pela função que elas exercem na narrativa.

Devemos considerar que uma imagem vista isoladamente, sem palavras, pode gerar distintas interpretações. O texto, junto à imagem, altera o seu sentido, podendo ser um delimitador, direcionando a compreensão do leitor, tanto pelo conteúdo das palavras como pelo estilo e pela tipografia aplicada. Porém, as imagens também podem modificar o sentido do texto e também provocar um ritmo particular de leitura, que varia a cada leitor. Para Linden (2011, p.119),

Seja na força sugestiva de uma atitude, no encadeamento das imagens que formam uma sequência, ou nos efeitos decorrentes de uma sucessão de páginas, o ato da leitura revela ser dominante para a expressão do tempo. Mais que isso, a duração que o tempo contido numa imagem acarreta é reforçada pela recepção. Na leitura de uma imagem, as deduções, conexões que permitem estabelecer relações de causa e efeito, requerem uma temporalidade específica. As páginas fervilhantes de detalhes, de cenas dissociadas, ou que propõem um enigma, as imagens improváveis cuja interpretação fica suspensa, tudo isso requer tempo. E é aí, sem dúvida, que ocorre um dos verdadeiros prazeres da leitura, nessa exploração duradoura, concentrada, de todos os elementos óbvios ou tortuosos contidos numa imagem, que se revelam graças a essas explorações.

Através das ilustrações, os desenhos e personagens comunicam mensagens, atitudes, conteúdos e conceitos, podendo interpretar, reproduzir, traduzir, ornar e iluminar. Elas devem “seduzir” o leitor e atrair a atenção para a leitura, pois esta exige recolhimento, concentração e pode ser difícil para os iniciantes, e por isso ela pode contribuir com a aproximação do leitor com a obra. As ilustrações podem contribuir para um *alfabetismo visual*, ampliando as experiências estéticas e plásticas e estimulando o desenvolvimento cognitivo, cultural, artístico e a sensibilidade, além de provocar relações distintas e variadas, mescladas à experiência dos leitores. Por isso a importância de educar o olhar através da leitura de imagens nos livros.

O gênero literário de *A Bela e a Fera* é o conto de fada, e por isso podemos compreender as suas ilustrações como um gênero de ilustração, de acordo com Oliveira

(2008, p.18). O autor defende que a presença dos seres fantásticos, tão comuns nas histórias e imagens destinadas a crianças e aos jovens até os dias de hoje, é uma revivescência de um medievalismo, que podemos encontrar na obra analisada principalmente através da representação da Fera.

As obras que analisamos, segundo as teorias de Oliveira (2008, p.23), podem ser consideradas um exemplo da influência da fisiognomonia na ilustração de livros, que consiste na identificação gráfica do homem com o animal, a fim de revelar as particularidades ocultas da personalidade, uma espécie de bestiário, humanizado, interpretado nesse caso, pelo personagem da Fera, que expressa uma crítica social, defeitos e vicissitudes da alma humana.

Segundo Oliveira (2008, p.27), em qualquer ilustração o que está oculto é o que mais queremos ver e vivenciar, estimulando ainda mais nosso imaginário, pelo seu poder de pregnância. Para o autor, "o que mais se revela ao olhar de uma criança em uma ilustração é o que está velado. As imagens estão muito além de suas representações, de seus processos narrativos e descritivos - elas são dotadas de vida e inteligência próprias."

As ilustrações de *A Bela e a Fera*, uma história que segue sendo reeditada há tantos anos, já foram interpretadas de distintas formas, como se pode ver no *corpus* de pesquisa. Elas podem variar do estilo sentimental ao dramático, do naturalista ao artificial, do simples ao sofisticado. Também apresentam distintas técnicas gráficas, que correspondem ao trabalho estilizado e pessoal de cada ilustrador, podendo inclusive refletir características estéticas de um determinado período e também os valores culturais em que este se insere.

A publicação de livros ilustrados, especialmente para o público infanto-juvenil tem como referência de origem a época vitoriana, no século XIX, pois, entre outros fatores, foi neste período que os processos de tecnologia de captura e reprodução de imagem tiveram avanço e começaram a se consolidar no mercado editorial.

Há edições de *A Bela e a Fera* dessa época, século XIX, com as ilustrações, por exemplo, de Walter Crane, ilustrador bastante reconhecido por seu trabalho. No *corpus* de pesquisa deste trabalho, no entanto, não constam publicações deste período. Contudo, há casos em que as ilustrações de Walter Crane são reproduzidas nos livros de que dispomos.

Ao observarmos as imagens em que aparecem cenas de leitura envolvendo os personagens da Bela e da Fera, identifica-se imagens semelhantes entre as distintas edições, mas também há variedade nas ilustrações, na forma em que são apresentadas as cenas e os

livros. Além dos estilos e técnicas gráficas diferenciadas, que variam a cada edição do livro (podendo ser desde as mais tradicionais até as que propõem uma estética diferenciada com características contemporâneas, modificando o traçado, as cores, o grafismo e demais registros visuais), há exploração de recursos que proporcionam um outro olhar para as cenas como: profundidade, ângulo da cena, foco no objeto, quantidade de informações mostradas numa mesma ilustração, movimento, detalhamento de alguns elementos, entre outros, que contribuem para o destaque do objeto livro e/ou dos momentos de leitura dos personagens. Os livros, junto aos personagens, aparecem em situações e posições distintas, abertos, fechados, em pilhas, na biblioteca, na rua, no chão, em armários, na mesa, nas mãos, em poltronas, nos braços, avulsos sem pertencerem a uma cena, etc.

A forma com que são apresentados os livros e a ação de leitura contribui para a relevância da cena representada, que pode parecer ser mais importante e ter mais destaque em algumas edições do que em outras e também atrair ainda mais a atenção do observador que se depara com essa imagem. Em algumas edições, a imagem da Bela leitora é recorrente e aparece várias vezes no mesmo livro, enquanto em outros, aparece sutilmente ou mesmo nem aparece, apesar de constar as situações do livro, da leitura ou da biblioteca no texto.

Nas análises que estão sendo feitas, já podemos identificar algumas imagens que estão classificadas em grupos por tipo de informação, de acordo com a maneira com que a leitura é representada, seja pela exposição do objeto livro no cenário e sem interação com os personagens, ou então pela prática de leitura da Bela, da Fera ou até do pai de Bela. As ilustrações com cenas de escrita são pouco recorrentes nos livros analisados. Contudo, quando aparecem trata-se de escritas de cartas.

Neste artigo apresentamos algumas das imagens mais significativas que revelam representações de leitura e dos livros, apresentados nos itens a seguir:

- **Grupo 1 - A Bela leitora**

Alguns exemplos de imagens que integram este grupo podem ser conferidos na Figura 1.

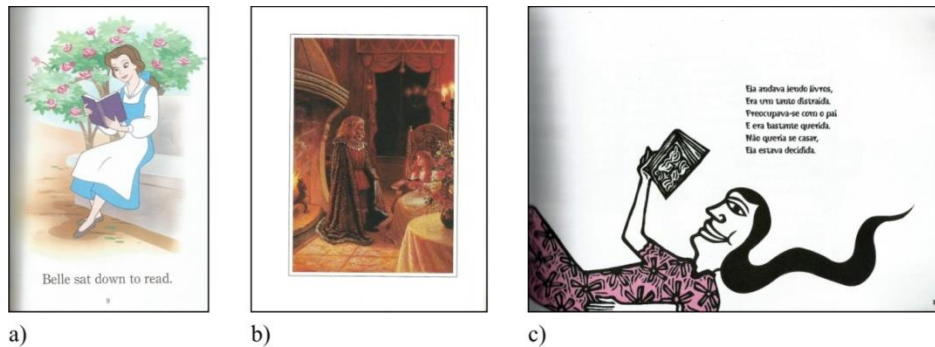


Figura 1: Grupo 1 - A Bela Leitora.

Fontes: a) POSNER-SANCHEZ, A. *A Pony for a Princess (Bella) - Disney Princess*. New York: Random House, 2003. b) EASTON, S. *Beauty and the Beast*. Kansas: Ariel Books, Andrews and McMeel, 1992. c) GOMES, C. R. C. *A Bela e a Fera em Cordel*. São Paulo: Mundo Mirim, 2011.

- **Grupo 2 - A Bela e a Fera leitores juntos**

Alguns exemplos de imagens que integram este grupo podem ser conferidos na Figura 2.

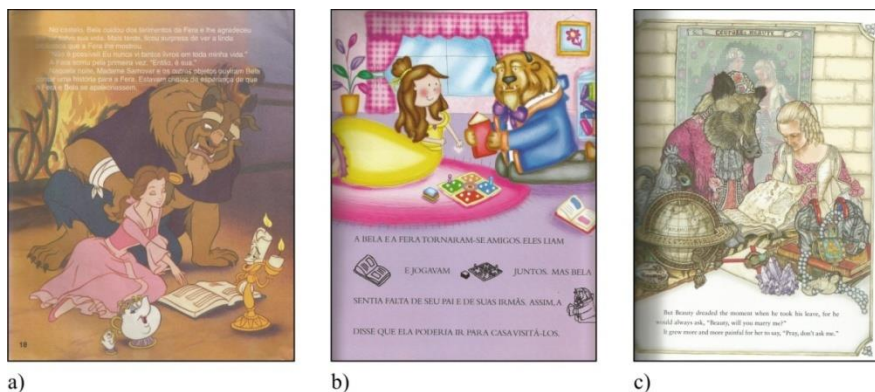


Figura 2: Grupo 2 - A Bela e a Fera leitores juntos.

Fontes: a) DISNEY. *A Bela e a Fera*. São Paulo: Editora Abril Jovem S. A., s.d. b) TEIXEIRA, L. L. *A Bela e a Fera*. São Paulo: Ciranda Cultural, 2009. c) BRETT, J. *Beauty and the Beast*. EUA: G. P. Putnam's Sons - Imprint of Penguin, 2011.

- **Grupo 3 - O ambiente da biblioteca da Fera**

Alguns exemplos de imagens que integram este grupo podem ser conferidos na Figura 3.

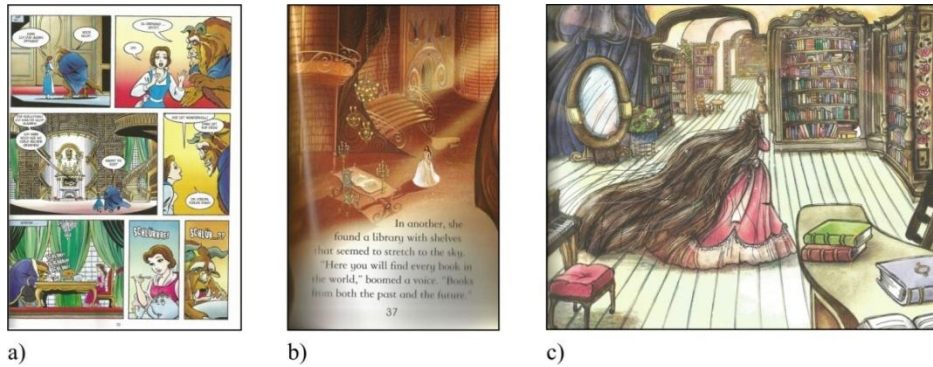


Figura 3: Grupo 3 - O ambiente da biblioteca da Fera.

Fontes: a) DISNEY PRINZESSIN. *Die Shöne und das Biest*. Köln: Schneider Buch, 2012. b) STOWELL, Louie. *Beauty and the Beast*. London: Urbone Publishing, 2008. c) DOR, M. *La Belle et la Bête*. Nouvel Angle: Les Edition Clochette, 2012.

- **Grupo 4 - Os livros em diferentes cenários**

Alguns exemplos de imagens que integram este grupo podem ser conferidos na Figura 4.

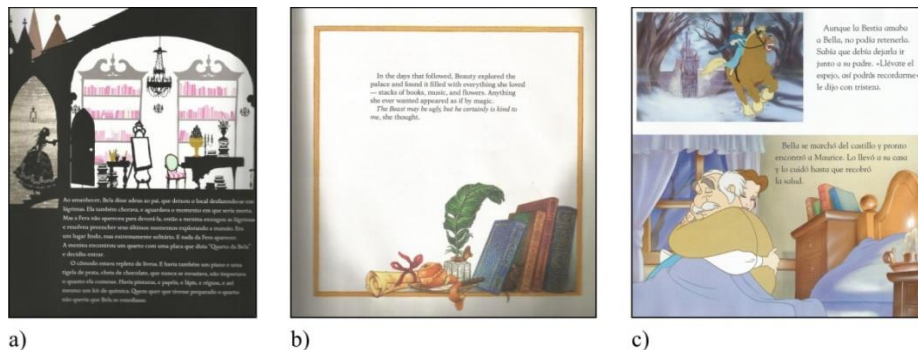


Figura 4: Grupo 4 - Os livros em diferentes cenários.

Fontes: a) JONES, U. *A Bela e a Fera*. São Paulo: Caramelo, 2013. b) CARR, J. *Beauty and the Beast*. New York: Scholastic Inc Cartwheel Books, 1993. c) DISNEY. *La Bella y la Bestia - Disney Princesas*. Parragon, 2012.

- **Grupo 5 - Outras situações de leitura**

Alguns exemplos de imagens que integram este grupo podem ser conferidos na Figura 5.

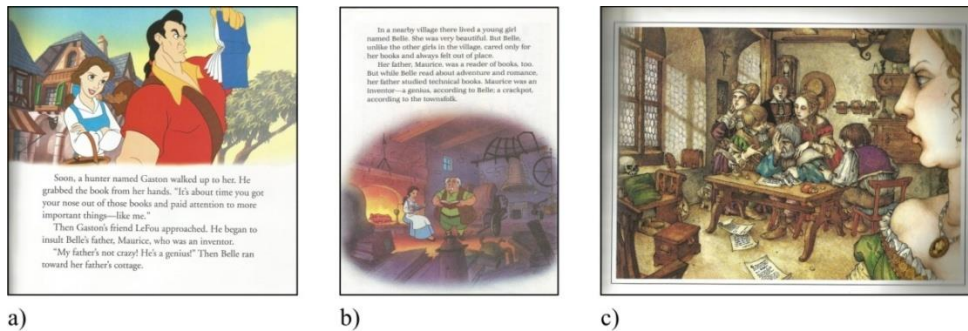


Figura 5: Grupo 5 - Outras situações de leitura.

Fontes: a) DISNEY (2010), *Beauty and the Beast*, New York, Disney Press. b) SLATER, T.; DISNEY (1991), *Beauty and the Beast - A Little Golden Book*, New York, A Golden Book. c) MAYER, M. (1978), *Beauty and the Beast*, New York, Sea Star Books.

- **Grupo 6 - Situações de escrita**

Alguns exemplos de imagens que integram este grupo podem ser conferidos na Figura 6.

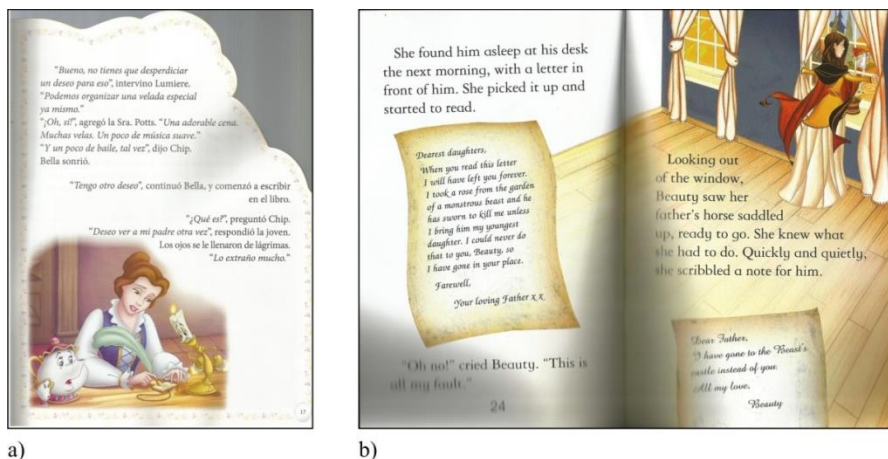


Figura 6: Grupo 6 - Situações de escrita.

Fontes: a) DISNEY. *El gran deseo de Bella*. Buenos Aires: Editorial Vértice SRL, 2012. b) STOWELL, Louie. *Beauty and the Beast*. London: Urbone Publishing, 2008.

- **Grupo 7 - As cartas em diferentes cenários**

Alguns exemplos de imagens que integram este grupo podem ser conferidos na Figura 7.

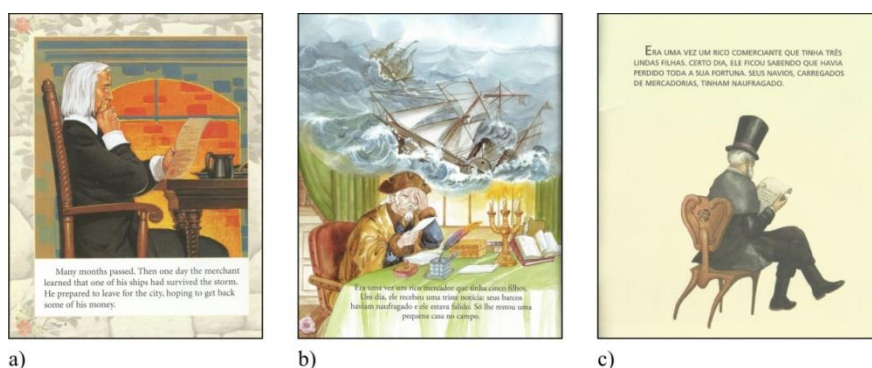


Figura 7: Grupo 7 - As cartas em diferentes cenários.

Fontes: a) SAMUEL, C. *Beauty and the Beast - Classics for Beginning Readers*. Reader's Digest Young Families Inc, 2003. b) SUSAETA, Ed. *A Bela e a Fera - Princesas & Princesas*. Barueri - São Paulo: Girassol Brasil Edições, 2010. c) RIOS, S. *A Bela e a Fera*. São Paulo: Scipione, 2013.

- **Grupo 8 - Capas que apresentam livros, cartas e impressos**

Alguns exemplos de imagens que integram este grupo podem ser conferidos na Figura 8.

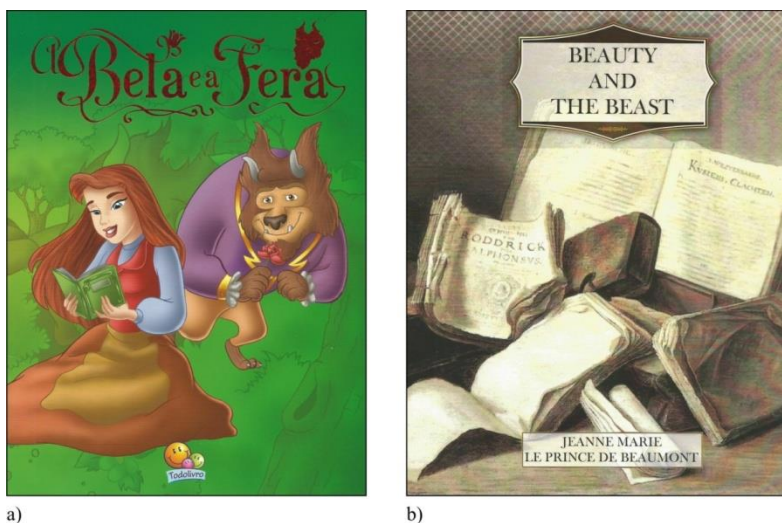


Figura 8: Grupo 8 - Capas que apresentam livros, cartas e impressos.

Fontes: a) MARQUES, C.; BELLI, R., *A Bela e a Fera*, TodoLivre Ltda. b) BEAUMONT, J. M. L. P. (2012), *Beauty and the Beast*, New York, Lexington.

É importante registrar que os formatos dos livros são diferentes e, portanto, as páginas variam bastante de tamanho. Para organizar a disposição das imagens das figuras neste artigo, optou-se por padronizar a altura geral dos páginas reproduzidas, mas na realidade elas não estão proporcionais entre si, pois não têm as mesmas medidas.

Entre todas as imagens do acervo da pesquisa, que exemplificam as diferentes categorias de análise organizadas no processo de pesquisa, algumas delas são mais recorrentes do que outras, mesmo variando quanto à sua representação gráfica, por exemplo: Bela lendo sozinha no jardim (Grupo 1 - A Bela leitora); outras, como, por exemplo a de Bela e a Fera lendo juntos (Grupo 2 - A Bela e a Fera leitores juntos), menos recorrente nas versões analisadas.

Percebe-se, também que há variações significativas quanto aos detalhes e à atração para os aspectos que envolvem o objeto livro e as cartas, como para as ações que possam estar envolvidos os personagens Bela, Fera e seu pai, por exemplo, nos momentos de leitura e de escrita. Há versões que valorizam muito tais aspectos em suas ilustrações, por mais simplificadas que sejam, enquanto outras os consideram apenas elementos decorativos e complementares de cena. É importante registrar também que a representação de leitura também varia muito no formato textual da história em cada uma das diferentes publicações e, em função disso, a ilustração pode acabar sendo influenciada por tais características, embora isso dependa muito das orientações editoriais e da autonomia dos ilustradores envolvidos na produção do livro.

Encontramos casos em que as ilustrações são ricas de detalhes, com variados recursos e técnicas gráficas e, com isso, apresentam estéticas interessantes, diferenciadas e que rompem com as imagens tradicionalmente conhecidas e identificadas, partindo da mesma temática, com uma nova proposta de apelo visual.

Há que se considerar também que em muitas publicações, quando são de mesma autoria, como, por exemplo, os livros editados pela Disney, encontramos imagens repetidas e reaproveitadas, mas que também aparecem cortadas ou com destaque para determinado detalhe.

Encontramos casos em que as imagens recebem maior destaque na diagramação das páginas dos livros, pelas dimensões, características e disposição e, com isso, se tornam tão ou mais responsáveis pela informação da história que está sendo contada quanto o texto, enquanto em outros livros, elas são reduzidas e complementam os dados escritos, com menos impacto visual.

A maneira com que se dispõe o texto, de acordo com a tipografia aplicada e os recursos de diagramação nas páginas, na estrutura proposta, também pode interferir na forma com que o leitor vai ler ele juntamente às imagens que estão próximas.

Considerações Finais

Apresentamos aqui alguns registros de uma pesquisa que está em fase inicial de desenvolvimento. Com eles já podemos perceber o quanto esse tipo de investigação proposta – representações de leitura e de leitores em um conto reconhecido como um clássico infantil - pode contribuir com os estudos da cultura escrita e impressa e com a história da leitura.

A partir dos 43 livros com a mesma história - *A Bela e a Fera* -, através da investigação de variadas edições, impressões, design editorial ou das ilustrações, da história, das adaptações e das mudanças no decorrer do tempo, seguindo tradições ou inovando nas configurações de acordo com os investimentos e possibilidades tecnológicas e materiais, procuramos contribuir e avançar no conhecimento sobre representação da leitura.

Ao final deste trabalho procuramos, embora ainda de forma inacabada – apresentar algumas conclusões acerca das representações de leitura que pudemos identificar nos 43 livros que reunimos no processo de pesquisa: por um lado, Bela, uma moça rica que vai viver no campo após o declínio econômico do pai, é, por excelência, uma leitora. Lembremo-nos que a história foi (re)escrita no século XVIII (1740 e 1757, respectivamente), momento em que a educação das mulheres era, ainda, bastante limitada e tímida. Nesse período, Bela já era retratada como uma moça educada, letrada e culta que cultivava um amor incondicional pela leitura e pelos livros. A Fera, de aparência horripilante, por sua vez, não é apenas gentil e bondosa mas também culta e “leitora” e é representada, via de regra, como sendo dona de uma exuberante Biblioteca privada.

De recorrência pouco comum em contos infantis, a leitura, os livros, a Biblioteca são parte importante no contexto dessa história. A Disney, ao adaptar o conto para o cinema, no século XX, dos quais muitos livros derivam, não somente mantém como reforça a condição de leitora tanto da Bela como da Fera e o amor de Bela pelos livros é um gerador de conflito entre ela e o seu pretendente Gaston, figura ausente da história de Mme. Villeneuve e Mme, Beaumont, incluído na versão Disney da história.²³³ Além de Bela e da Fera, o pai de Bela também aparece como um homem letrado: lê em algumas situações e, em outras, também escreve.

Para finalizar, vale salientar que dos 93 livros que dispomos na pesquisa em que a

²³³ Ver HEARNE (1993), o texto intitulado *In the dark with Disney*.

história de *A Bela e a Fera* é (re)contada por diferentes autores, em 43 deles (a maioria, portanto, contra 28 deles) há situações de leitura e de livros, indicando, portanto, a potencialidade da pesquisa acerca de representações de leitura tomando esse clássico da literatura mundial como exemplar.

Referências

- BEAUMONT, J. M. L. *Beauty and the Beast*. New York/USA: Lexington, 2012.
- BERVAS-LEROUX, A. *Présentation, notes, chronologie et dossier - La Belle et la Bête et autres contes*. Paris: Flammarion, 1999.
- CHARTIER, R. *A Aventura do Livro: do Leitor ao Navegador*. São Paulo: Editora UNESP, 1998.
- _____. *A história cultural: entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Difel/Bertrand Brasil, 1990.
- CORSO, G. K. C. Adaptações literárias para jovens leitores. *ComCiência - Revista Eletrônica de Jornalismo Científico*, Campinas: Unicamp, 2012.
- DAHL, M. *La Bella y la Bestia (La Novela Gráfica)*. North Mankato, Minnesota (USA): Stone Arch Books, 2010.
- GOMES, C. R. C. *A Bela e a Fera em Cordel*. São Paulo: Mundo Mirim, 2011.
- GRISWOLD, J. *The meanings of "Beauty and the Beast" - A Handbook*. Toronto, Canada: Broadview Press, 2006.
- HEARNE, B. *Beauties and the Beasts [collected]*. The Oryx Multicultural Folktale Series: The Oryx Press, 1993.
- LINDEN, S. V. DER. *Para ler o livro ilustrado*. São Paulo: Cosac Naify, 2011.
- MUIR, PH. *Beauty and the Beast*. New York: Alfred A. Knopf, 1968.
- OLIVEIRA, R. Breve histórico da ilustração no livro infantil e juvenil. In: OLIVEIRA, Ieda de (Org.). *O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil: com a palavra o ilustrador*. São Paulo: DCL, 2008.
- RIOS, S. *A Bela e a Fera*. São Paulo: Scipione, 2013.
- SANDRONI, L. A estética na literatura para crianças e jovens. In: SERRA, E. D. (Org.). *Ética, Estética e Afeto na Literatura para Crianças e Jovens*. São Paulo: Global, 2001.
- TATAR, M. *Classic Fairy Tales - The Annotated*. London: W.W. Norton & Company, 2002.
- VILLENEUVE, M. *Nouveau Cabinet des fées ou Collection choisie de contes de fées et autres contes merveilleux*, Tome Vingt-sixième, Slatkine, Genève, 1786. Disponível em: <http://gallica.bnf.fr/Search?ArianeWireIndex=index&p=1&lang=PT&q=La+Belle+et+la+B%C3%A0te+-+Villeneuve>. Acesso em: dez. 2012.

PROCESSOS EDUCACIONAIS ESCOLARES NA NACIONALIZAÇÃO COMPULSÓRIA: RELAÇÕES INTERÉTNICAS NA REGIÃO DO MÉDIO ALTO URUGUAI – RS (1938 - 1945).

Fabiana Regina da Silva
Universidade Federal de Santa Maria/UFSM
fabianareginadasilva@yahoo.com.br

Prof. Dr. Jorge Luiz da Cunha
Universidade Federal de Santa Maria/UFSM
jl Cunha@smail.ufsm.br

Resumo

O trabalho visa refletir sobre o processo de nacionalização que se insere no país inicialmente de forma discreta, tornando-se posteriormente, com o Decreto de Nacionalização de 1938, motivação de intensas e articuladas ações. Nossa delimitação geográfica é mais especificamente o hoje município de Frederico Westphalen, na época, povoado de Barril pertencente ao município de Palmeira, situado na microrregião do Médio Alto Uruguai – RS (1938 a 1945). Um tema fecundo, e ainda pouco explorado no que tange a particularidades regionais; busca colaborar pela composição de uma História da Educação que traga para a discussão traços de um período de intensas mudanças educacionais e sociais - (re)composições e (re)construções que demarcaram identidades, vidas e histórias, mediadas por relações interétnicas e de poder; vivências que permanecem guardadas, e, são emergidas nas incursões memoriais dos colaboradores como representações coletivas.

Palavras-Chave: Política de Nacionalização – História da Educação – Relações Interétnicas

Introdução

O trabalho aqui apresentado traz reflexões mais aprofundadas de parte da constituição empírica da pesquisa que visou à elaboração da Dissertação de Mestrado, oportunidade em que pesquisamos a constituição dos processos educacionais escolares em um local de colonização no norte do estado do Rio Grande do Sul. Reflexões estas, nascidas ainda na fase de coleta de dados a partir de narrativas autobiográficas, principalmente da História Oral – modalidade História Oral de Vida. Embora não fosse nossa maior busca enquanto foco de pesquisa em tal momento, nos deparamos com referências constantes ao período da nacionalização compulsória – Estado Novo, abordadas tanto como um “assunto proibido”, quanto, como um “desabafo tardio”.

Ao deparar-nos com tais incursões memoriais relatadas tão enfaticamente por nossos colaboradores, percebemos a necessidade de reservar a elas, uma “atenção especial”, de repensá-las enquanto retratos de práticas que elucidam uma violência que está

pautada principalmente no “atenuar diferenças” dos grupos étnicos nestas tramas sociais efetivando “cortes identitários”, uma vez que, para Woodward (2000, p. 9), “a identidade é, assim, marcada pela diferença”. São memórias, que no diálogo com escritas que tratam da temática contribuem de imediato para o enriquecimento da pesquisa no campo da História da Educação; temáticas como a nacionalização no Brasil, a etnicidade, as escolas étnicas, entre outras interfaces, ampliadas graças a estudos realizados por pesquisadores do campo da História e da História da Educação. Entre tais possibilidades, tem se destacado a presença e atuação dos agrupamentos étnicos em prol da organização de espaços e processos educacionais escolares em regiões de colonização no país, durante os séculos XIX e XX.

As memórias emergem atitudes e discursos efetivados principalmente no ambiente escolar e nas práticas pedagógico-educacionais nesta região de colonização; são narrativas de ex-alunos com suas vivências escolares perpassadas pela ação compulsória da política de nacionalização no Brasil, desvelando essencialidades do não escrito, constituindo documentação e emergindo particularidades locais. As narrativas trazidas para a discussão estão identificadas com o agrupamento étnico dos ítalo-brasileiros²³⁴, embora façam destaque constante às relações interétnicas travadas. Tais narrativas serão destacadas em itálico, com citações literais de suas falas e de seus nomes verdadeiros, por assim estarmos autorizados, e, embasados nas normas da História Oral, “considerando os procedimentos éticos da pesquisa em História Oral quanto à autoria e preservação da imagem” (MEIHY, 2011).

Amparados pelo viés teórico da História Cultural, ao tomar os relatos biográficos como nossas fontes principais, estes “deixam de serem produções individuais e factuais e evidenciam a interpenetração entre sujeito e história bem como entre os acontecimentos e sua reconfiguração na tessitura de vidas narradas” (CARVALHO, 2003). Para Meihy (2011, p. 131), “isoladas, as entrevistas não falam por si” “não se sustentam enquanto história oral”; “seriam apenas textos estabelecidos” são necessários então, “diálogos com outras séries documentais”, “cruzamentos internos e externos a ela”, já que, “a dimensão social é feita na

²³⁴ Imigrantes para cá destinados advindos do recorte territorial do Continente Europeu na época definido como Península Itálica, responsável pelo envio de um dos maiores contingentes populacionais principalmente para o sul do Brasil, durante os séculos XIX e XX. Posteriormente, esse recorte passa a ser a hoje Itália. Desta forma, optamos por usar a atual definição ao tratar desses, de modo a facilitar a localização geográfica e definição étnico-racial do leitor.

medida em que são indicados os pontos de intercessão das diversas entrevistas”. Assim, a elaboração da narrativa escrita, compreende, interpreta e experimenta também, a partir de nossos constructos biográficos somados aos outros aportes, a reflexão sobre seu objeto de estudo.

A política de nacionalização nasce da preocupação com a realidade do país na primeira metade do século XX, com uma composição étnico-racial e cultural bastante diversa em virtude da significativa entrada de imigrantes no país durante os séculos XIX e início do XX, e, a conseqüente formação de agrupamentos por pertencimento étnico nas regiões de colonização em um contexto mundial em que vários locais definiam-se como Estados-Nações. Para tais ambições nacionalistas, a realidade multiétnica e cultural não condizia com a formalização de uma identificação nacional. Desta forma, são empreendidas atitudes inicialmente discretas, tornando-se mais ostensivas e notáveis a partir de 1938.

Colonização em perspectiva de nacionalização e a formação de agrupamentos étnicos e escolas étnicas

A região norte do Rio Grande do Sul, onde se situa a microrregião do Médio Alto Uruguai, presencia de forma mais tardia em relação a outras regiões brasileiras, o processo de colonização e inserção imigrantista. Nas Antigas Colônias (Primeira Fase),²³⁵ a composição étnico-racial definia-se mais homogênea, reunindo-se em agrupamentos principalmente a partir do local de procedência; já nas Novas Colônias (Segunda Fase), a composição era mista com o intuito de desarticular a formação de agrupamentos étnicos tendo em vista as intenções de nacionalização do país que se tornavam mais presentes. Porém, em ambas as fases estas formações se repetiram.

O período que define a Segunda Fase, para Seyferth (2010, p.39), é uma “colonização em perspectiva de nacionalização disfarçada pelo paradigma da assimilação”. Porém, mesmo assim, em detrimento das poucas condições de estrutura social organizada pela colonização oficial no estado castilhistaborgista-positivista, acaba contraditoriamente, definindo a presença de agrupamentos étnicos. Na região em questão, identificam-se mais

²³⁵Roche (1969) divide a colonização do país considerando-o um período de significativa entrada de estrangeiros, em duas fases de colonização dirigida: a primeira (1824-1889) sob a competência do Império e a segunda (1890-1914), sob a competência de governos central e local. Durante o século XIX, em uma primeira fase, fundaram-se as chamadas Colônias Velhas e, na primeira metade do século XX, a segunda fase, as Novas Colônias.

presentes os agrupamentos de imigrantes ítalo-brasileiros e polono-brasileiros (grupo no qual se inclui teuto-brasileiros assimilados), além da presença de nacionais e indígenas.

Para Seyferth (2003), “o aparente descaso dos governos, imperial e provincial em relação às colônias, foi motivo pelo qual os colonos organizaram serviços essenciais que perduraram, ainda no século XX”. Assim, o incentivo à iniciativa particular, somado à crescente colonização e não existência de escolas públicas suficientes estimulou para as iniciativas étnicas, quanto aos processos educacionais.

Na história da educação brasileira registra-se uma iniciativa singular de escolas comunitárias de imigrantes. [...] Estas escolas tinham uma conotação fortemente étnica e, com exceção das escolas japonesas, também uma conotação fortemente confessional cristã. Além destas escolas comunitárias, houve um número significativo de escolas particulares mantidas por congregações religiosas, masculinas e femininas, geralmente em área urbana, mantendo especificidades étnicas do país de origem da mantenedora. Os imigrantes também tiveram escolas étnicas particulares laicas, em área urbana, mas em menor número que as anteriores (KREUTZ, 2000, p. 159).

Os processos educacionais a partir dos agrupamentos étnicos são definidos por Kreutz (2011) como as chamadas “escolas étnicas” ou escolas de imigrantes (italianos, alemães, poloneses, japoneses, entre outros); “eram escolas étnicas porque retratavam aspectos culturais importantes da respectiva etnia, como língua e costumes” (KREUTZ, 2005, p. 72). Para Luchese (2008), “as escolas étnicas eram ‘aulas’ elementares – ensinavam as noções básicas de escrita, leitura e cálculo que, na maioria dos casos, eram instituídas por iniciativa das próprias comunidades”. Eram iniciativas simples, porém eficazes dentro das possibilidades do grupo.

As escolas de caráter étnico recebiam visitas protocolares e inspeções de Agentes Consulares²³⁶ dos locais de origem, com o intuito de mapear informações, principalmente sobre como estavam sendo conduzidas as ações educacionais nas escolas, além de prestar alguma assistência e intervir quando necessário. Conforme Kreutz (2005, p. 71), “as escolas étnicas no Brasil dos anos de 1930: 1.579 dos imigrantes alemães, 396 dos italianos, 349 dos poloneses e 178 dos japoneses”. Quase todas estas escolas de colonização no país, independente do grupo étnico, eram bilíngües²³⁷.

²³⁶ Representantes legais no Brasil de seus locais de origem Itália, Alemanha, Polônia, entre outros.

²³⁷ O bilingüismo se dava através da prática de que em um turno, as aulas ocorriam na língua portuguesa, e no outro, na língua do grupo étnico.

Em relação à definição de Grupo Étnico, Barth (1969), destaca que é aquele que “compartilha os valores culturais fundamentais, constitui um campo de comunicação e de interação com os seus membros, identificando-se e sendo identificado pelos outros”. Porém, para ele, não reflete algo acabado em si, mas em contínuo aperfeiçoamento e transformação, que visa à organização social, negociações que se dão na afirmação da etnicidade. Para Barth, “a *etnicidade* é uma forma de organização social, baseada na atribuição categorial que classifica as pessoas em função de sua origem suposta, e se acha validada na interação social pela ativação de signos culturais socialmente diferenciadores” (POUTIGNAT & STREIFF-FENART, 2011, p.141). Esses signos, por sua vez, são parte das identidades. Neste processo, a organização de agrupamentos é a possibilidade para organizarem-se para a formação de núcleos sociais e serviços essenciais às vivências do grupo, objetivos comuns.

No Rio Grande do Sul, assim como nas diversas regiões brasileiras, conforme Kreutz (2011, p. 347-350), “a partir do século XIX, um expressivo número de imigrantes de diversas etnias contribuiu para a formação de um pluralismo étnico e cultural”. Porém, conforme o autor, esse pluralismo estava mais visível nas regiões Sul e Sudeste do Brasil, onde, para ele, “as características e estrutura fortemente étnico-culturais lhes deu maior visibilidade”. Para Seyferth (2010, p.39) “as agitações nas áreas coloniais, eram condenadas com certa xenofobia, na medida em que, eram produzidas por estrangeiros com idéias políticas contrárias aos interesses nacionais”. Neste sentido, a autora destaca ainda, que, “Relações transnacionais (ainda que tênues) e atividades associativas, particularmente aquelas relativas ao ensino fundamental em língua alemã e à ajuda mútua (caso da *Hilfsvereine*), eram condenadas pelo nacionalismo e consideradas entraves ao processo de nacionalização”. Em relação ao discurso nacionalista, para Seyferth (2010, p. 39), “a presença de minorias no território nacional sempre foi negada no discurso nacionalista sob o argumento de que o Brasil tinha uma política imigratória assimilacionista que visava o caldeamento dos alienígenas”. Assim, a formação de agrupamentos revelava-se temerária aos ideais de Estado-Nação que se delineavam, uma vez que, representavam de imediato o fortalecimento da resistência, da perpetração de idéias e de relações de poder - organizações permeadas por concepções político-ideológicas.

Sobre a forma de compreender o exercício de poder a partir desta trama social, Veiga Neto (1995, p. 32), traduz de forma clara quando destaca que: “o poder não existe, mas

existem práticas em que ele se manifesta, atua, funciona, se espalha universal e capilarmente”, destaca ainda, “o poder se manifesta em todas as relações, como uma ação sobre outras ações possíveis. Porém, as resistências tem que se dar dentro da própria trama do social e não a partir de algum ponto externo, simplesmente porque não há exterioridades”, o agrupamento étnico, enquanto núcleo social é mediador e mediado por relações de poder, são definições e resistências ali compartilhadas. Tais processos representavam o exercício da etnicidade, da pertença étnica, o que, muitas vezes, era percebido pelos dirigentes brasileiros, como decisivo também para a definição de pertença nacional.

Os movimentos nacionalistas resultam de mudanças ocorridas das dinâmicas sociais, políticas e econômicas, no contexto mundial, que se processavam desde o século XVII. Essas mudanças ecoam efeitos ideológicos que, aos poucos, vão sendo incorporados aos mais distantes locais. Entre eles, os movimentos históricos e filosóficos como a Revolução Inglesa, a Revolução Gloriosa na Inglaterra e a Revolução Francesa, com ideais liberais em oposição aos governos absolutistas, defendendo direitos individuais e pensando novas formas de estado e de sociedade, a expansão do capitalismo e da indústria (Revolução Industrial) e o Iluminismo.

Para Veiga (2007, p. 80), “a difusão no Ocidente dos governos constitucionais, a institucionalização de direitos, bem como a igualdade jurídica entre os indivíduos”, acaba por “cunhar novas expressões como: ‘cidadão’ define a pessoa no âmbito social; ‘cidadania’ lhe confere uma qualidade e ‘nação’ traduz o seu pertencimento”. São impulsionadores que vêm a consolidar a concepção de nação e incentivar as ações para efetivá-la. Para Veiga (2007, p. 86),

A culminância deste processo foi a independência das colônias espanholas e lusitanas na América, além de movimentos liberais na Alemanha, Itália, Portugal e Espanha – os quais **amparados na industrialização e na expansão do capitalismo, engendraram nos povos a consciência nacional**. Nesse contexto, o termo *nação* passou a fundamentar o poder político que organiza uma comunidade de indivíduos dotados de liberdades e de direitos e **unificados por uma mesma tradição cultural**. A referência inclui uma idéia de pertencimento que ultrapassa o território geográfico ou a religião e se fixa na lealdade aos princípios unificadores de um povo: **leis, língua, hábitos e comportamentos**. Como não poderia deixar de ser [...] **a educação terá um papel destacado na formação da consciência nacional dos povos** (grifo nosso).

No Brasil, também ecoaram as influências histórico-filosóficas dos movimentos que ocorriam desde o século XVII, resultando em mudanças como a Independência e, posteriormente, a Proclamação da República, o próximo passo, seria adequar-se ao estabelecimento de uma unidade que o identificaria como Estado-Nação, idéias fortalecidas a partir das Guerras Mundiais na concepção de que agentes nazistas e fascistas, dentre a população brasileira, estariam agindo em defesa às nações de origem, já que, conforme destaca Seyferth (2010, p. 47), existiam por parte desses, “redes de suporte desde o início do fluxo migratório para o Brasil”, fortalecendo “vinculações mantidas entre imigrantes e o país de origem”. Assim, iniciou-se, a partir de 1918, após o fim da Primeira Guerra Mundial, a tomada de providências para ampliar, entre os brasileiros, a incorporação do civismo, pertencimento e devoção ao país e em atitude compulsória a partir de 1938, no Estado Novo²³⁸.

Nacionalização compulsória no Estado Novo (1937-1945): Decreto de 1938

As concepções nacionalistas foram prioritárias no primeiro governo de Vargas, conforme Veiga (2007, p. 265) “foi introduzida uma argumentação eugênica de cunho fortemente nacionalista e centrada, sobretudo, na idéia do trabalho como princípio regenerador da população”. Para Kreutz (2011, p. 351) “era o movimento de afirmação de uma unidade simbólica, necessária pela modernização econômica”. Atitudes que refletiam aspirações voltadas para o desenvolvimento econômico em torno da nação centralizada e reconhecida. Conforme Sganzerla (2001, p. 74),

A Política de Nacionalização buscava a assimilação das comunidades estrangeiras estabelecidas no país e a inviabilização de qualquer tentativa de alteração da ordem social e política com a ajuda de outras nações. Sobretudo, a campanha nacionalista visava inibir as ações alemã e italiana no Brasil entre suas comunidades nacionais.

Embora as articulações para a nacionalização tenha constituído bases anteriores, a chamada “nacionalização compulsória” é firmada oficialmente a partir do Decreto-Lei 406, de 4 de maio de 1938, que dispõe sobre a entrada de estrangeiros no território nacional, e, em seu capítulo XVI, que trata das disposições gerais e transitórias, estabelecia que:

²³⁸Período do Governo Vargas, que foi de 1937 a 1945 e caracterizou-se pela centralização de poder e defesa de uma unidade nacional.

Art. 85. Em todas as escolas rurais do país, o ensino de qualquer matéria será ministrado em português, sem prejuízo do eventual emprego do método direto no ensino das línguas vivas.

§ 1º As escolas a que se refere este artigo serão sempre regidas por brasileiros natos.

§ 2º Nelas não se ensinará idioma estrangeiro à menores de quatorze (14) anos.

§ 3º Os livros destinados ao ensino primário serão exclusivamente escritos em língua portuguesa.

§ 4º Nos programas do curso primário e secundário é obrigatório o ensino da história e da geografia do Brasil.

§ 5º Nas escolas para estrangeiros adultos serão ensinadas noções sobre as instituições políticas do país.

Art. 86. Nas zonas rurais do país não será permitida a publicação de livros, revistas ou jornais em línguas estrangeira, sem permissão do Conselho de Imigração e Colonização.

Art. 87. A publicação de quaisquer livros, folhetos, revistas, jornais e boletins em língua estrangeira fica sujeita à autorização e registro prévio no Ministério da Justiça.

O capítulo VIII do mesmo decreto, tratando da concentração e assimilação, faz o seguinte destaque:

Art. 39. Nenhum núcleo colonial, centro agrícola ou colônia será constituído por estrangeiro de uma só nacionalidade.

Art. 42. Nenhum núcleo, centro ou colônia, ou estabelecimento de comércio ou indústria ou associação neles existentes, poderá ter denominação em idioma estrangeiro.

As orientações estabelecidas no decreto são expressivamente proibitivas, impositivas e limitadoras nas questões étnicas. Tal objetivo levou a uma série de mudanças, decretos-lei, reformas educacionais, aprimoramento da legislação trabalhista e a nacionalização das empresas (o país precisava fortalecer a indústria e o mercado nacional), além de ações de apropriação, desocupação e fechamento de jornais, divulgação dos princípios através dos meios de comunicação em cadeia nacional.

Em termos mais gerais, quanto à população e o contexto multiétnico, visam uma homogeneização cultural e linguística através da inserção compulsória da língua portuguesa como oficial e obrigatória para todos os Estados da Federação. Adotar a língua portuguesa como oficial vem ao encontro do que destaca Woodward (2000, p. 11): “a afirmação das identidades nacionais é historicamente específica”, ou seja, possui suas especificidades e definições históricas, sobre o que complementa “Uma das formas pelas quais as identidades estabelecem suas reivindicações é por meio do apelo a antecedentes históricos”, no caso do Brasil – ex-colônia da Metrópole - Portugal.

Para garantir os direcionamentos levantados acima, a escola/educação teria papel fundamental em princípios de assimilação cultural. Porém, o atual formato em que a educação no país encontrava-se até 1930, sem uma unidade, com diferenças estruturais e ideológicas, tanto nacionais como regionais, não servia mais àquilo que se pretendia. Coube então, no Rio Grande do Sul, ao Secretário da Educação, Coelho de Souza garantir algumas ações: “impor a todos os cidadãos brasileiros o uso da língua nacional” e, “fechar as escolas teuto-brasileiras, tais como existiam e substituir por escolas nacionais, cujos programas eram fixados pelo governo brasileiro e cujo ensino, fiscalizado por inspetores”. Destaca ainda, “Essa questão delicada foi resolvida, com muita firmeza, mas ainda com mais moderação e justiça pelo Secretário da Educação do Rio Grande do Sul” (ROCHE, 1969, p. 670). Assim como nas teuto-brasileiras, ocorreu com os demais grupos.

Nas escolas, as práticas educacionais eram condições de controle, o Estado interfere nos conteúdos, nas atitudes dos professores e nos materiais didáticos. Segundo Shiroma (2007), a implantação do Estado Novo em 1937 definiu o papel da Educação no projeto de nacionalidade que o Estado esperava construir. As escolas públicas do país representariam essa unidade nacional.

Porém, as ações nacionalizantes são desenvolvidas nos vários segmentos sociais. “No período da nacionalização, propriamente dita, houve um aumento significativo da ação estatal, tanto “preventiva” quanto “repressiva”, com ações escolares e extraescolares” (KREUTZ, 2005, p. 75) denotando caráter coercitivo e subversivo. Entre as extraescolares, estavam as caravanas nacionalistas, realizadas em várias partes do Estado.

No Rio Grande do Sul, a legislação especificamente ligada à nacionalização compulsória do ensino foi estabelecida pelo decreto n. 7.212, de abril de 1938. Em 1939, a Campanha da Nacionalização converteu-se em uma ação mais ostensiva e repressiva, ocorrendo prisão de professores, vistoria do material escolar de crianças a caminho da escola e destruição de diversos materiais que continham textos em língua estrangeira (KREUTZ, 2005, p. 76).

Quanto às escolas étnicas, Kreutz (200, p. 161) destaca que “em 1938/39, no momento da nacionalização compulsória do Ensino, foram fechadas ou transformadas em escolas públicas por meio de uma sequência de decretos de nacionalização”.As iniciativas

escolares dos colonizadores são encampadas pelo Estado e recebem outros formatos como o de Grupo Escolar²³⁹, o marco do processo de nacionalização na educação.

Conforme Seyferth (2010, p. 53), a campanha de nacionalização foi responsável por deixar um grande número de alunos fora do sistema escolar, pois a rede pública era insuficiente para recebê-los. Em concordância com tal afirmação, Veiga (2007, p. 247) destaca que “amplos setores da população brasileira continuavam excluídos do processo educacional”, com o que também concorda Gardolinski (1976, p. 113): “quando proibiram tais escolas, não procurou o Estado substituí-las por outras, o que teria sido uma medida absolutamente necessária, resultando em decadência de muitas comunidades, originando migrações de famílias inteiras para outros estados”, ou seja, além do isolamento cultural e certa ruptura de relações de comunicação e de solidariedade, as condições de escolas e professores ainda não atendiam a necessidade demandada, apenas pretendeu a efetivação dos princípios da nacionalização, através das obrigações morais e cívicas e de uma capacitação mínima para o trabalho produtivo.

Para Gertz (2005, p. 146), tal ação “não atingiu de forma linear, uniforme, todos os grupos, havendo significativas diferenças na avaliação das várias populações estrangeiras que se encontravam em território gaúcho”, embora tenha sido efetivada a partir de propósitos claros, foi um processo que se deu de forma particular em cada região e agrupamento étnico.

Relações interétnicas nos processos educacionais escolares da nacionalização: representações de identidade e diferença

A partir da nacionalização, a escola passa a ser um local de ampliadas relações interétnicas, uma vez que, os processos educacionais escolares acabam por reunir no espaço escolar, sujeitos de distintos agrupamentos étnicos. Através das relações interétnicas no ambiente escolar, muitos percebiam pela primeira vez, que a língua que falavam em casa, com seus pais, não era a língua oficial do país em que viviam.

Isto até os 5 ou 6 anos. No Brasil, a legislação da ditadura Vargas passara a proibir e a punir com prisão quem fosse flagrado falando ou fosse denunciado de haver falado língua estrangeira, principalmente o alemão e o italiano [...].

²³⁹Veiga (2007, p. 242) destaca que o Grupo Escolar tinha como inovação “a organização de classes em séries, cada série numa sala, um professor para cada série, organização das séries em etapas sucessivas e grupos de quatro ou cinco séries reunidas no mesmo prédio”, ainda, “funcionários com funções específicas tais como porteiro e diretor”.

Lembro-me bem: minha mãe estava cuidando de uma fornada de pão, no forno a lenha, próximo dos fundos da casa. Eu e minha irmã Alice, dois anos mais nova, estávamos brincando e falando alto. Foi nesse dia que fiquei sabendo que a língua que eu falava era o italiano. Mais tarde fui entender que era apenas um dialeto da região da Itália chamada Vêneto. Foi ali, perto do forno, que meu pai chamou a mim e a minha irmã e, abaixando-se, falou muito sério, numa mistura de português e vêneto, que não saberia reproduzir: “De hoje em diante ninguém mais pode falar italiano aqui em casa, senão o papai vai preso. E falem baixo.” De noite, principalmente, o pai cuidava para que não falássemos alto: “Pode ter alguém escutando lá fora... Fulano foi preso porque alguém o denunciou” (Alceu, grifo nosso).

Na nova composição, os contatos interétnicos, são processos sociais que acabam por dar visibilidade às diferenças - percepção da diversidade cultural, ou seja, embora houvesse proibições e restrições étnico-culturais, algumas permanecem e são exercidas.

As experiências e as significações da vida nunca atuam na relação única consigo mesmo; elas devem seu conteúdo e extraem sua validade das relações interindividuais que o sujeito encontra em suas primeiras redes de pertencimento e naquilo que Dilthey chama de ordem da *comunidade* (*Gemeinsamkeit*), entendendo por esse termo o que os homens partilham entre si e exteriorizam sob a forma de signos comuns. É nessa esfera da comunidade que me compreendo a mim mesmo como ser individual, da mesma maneira que compreendo os outros a partir das objetivações que dão de si mesmos (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 59).

Para Woodward (2000, p. 11), “parece que algumas diferenças – neste caso entre grupos étnicos – são vistas como mais importantes que outras, especialmente em lugares particulares e momentos particulares”, principalmente no caso da língua. Conforme Alceu, no ambiente escolar que frequentara “Qualquer menino ou menina percebia logo se o/a colega era brasileiro/a, italiano/a, alemão/ã, polonês/a... Brasileiro, ou, brasileira era qualquer um/uma que não fosse descendente de imigrante italiano, alemão, polonês...”. Nas relações interétnicas, “a identificação opera por meio da *différance*, ela envolve um trabalho discursivo, o fechamento e a marcação de fronteiras simbólicas” (HALL, 2000, p. 106).

As diferenças étnicas são postas em diálogo nos processos sociais de diferentes formas, como por exemplo, a partir de acontecimentos políticos como a Segunda Guerra Mundial, que, embora de certa forma distante, teve uma relação próxima e significativa com estas populações. Conforme Alceu, “nessa época, eram comuns expressões ofensivas como “alemão batata” e “gringo polenteiro”. Esta última dirigida aos de origem italiana”. Sobre tal aspecto, Seyferth (2003) destaca que, “o uso de categorias pejorativas como “alemão-batata”, “boche” e “5ª coluna” (numa alusão à filiação nazista) tornaram-se frequentes

durante a nacionalização”. Isso se deve à relação da população brasileira com os países envolvidos, e também como país envolvido, resultando na participação de pessoas pertencentes a esses locais.

As vivências escolares na nacionalização foram espaço de reconhecimento e estranhamento, uma dialética vivenciada na narrativa autobiográfica de Alceu:

Lembro muito bem do dia em que, depois do canto do Hino Nacional, a diretora da escola nos dirigiu a palavra lá da janela da secretaria, uma posição elevada, de onde podia controlar a turma toda. “Prestem bem atenção. É uma coisa muito importante. Hoje não vai ter aula. Vocês, agora, dão uma volta na vila e, depois, vão para casa, gritando para todo o mundo: A guerra acabou! Entenderam? Digam a todos: A guerra acabou. Podem ir.” É fácil imaginar a alegria que tomou conta das pessoas da vila e das linhas de procedência das crianças. Nesse dia, meu pai colou o ouvido no rádio mais cedo, como se quisesse antecipar o Repórter Esso da hora do almoço. “Então, N vai voltar. Se não morreu na guerra”, disse ele. N era vizinho nosso. Morava a meio caminho da escola. Era começo de setembro de 1945. Algum tempo depois N voltou. Mas voltou diferente. Com as marcas da guerra. Eu começava a entender o que era uma guerra. Anos mais tarde, em Bassano del Grappa, no norte da Itália, travaria contato com um primo meu, também ele portador das marcas da guerra. Os parentes justificavam em voz baixa a diferença: “Ele esteve cinco anos na guerra” (Alceu, grifo nosso).

Porém, para Silva (2000, p. 85), a língua vem como um dos principais elementos da nacionalização, “a história da imposição das nações modernas coincide, em grande parte, com a história da imposição de uma língua nacional única e comum. Juntamente com a língua, é central a construção de símbolos nacionais: hinos, bandeiras e brasões”. Na constituição do Estado-Nação, a língua portuguesa trazida pelos colonizadores portugueses e exercida desde o Brasil-colônia, como parte da “construção da identidade” nacional, era a “redescoberta do passado” (WOODWARD, 2000, p. 12).

Nesse processo, Alceu destaca, que como Nanetto²⁴⁰ cerca de duas gerações antes, “eu também tinha tido como primeira língua o vêneto²⁴¹ – o vêneto cruzado com outros dialetos italianos e o português, coisa a que se chamava simplesmente de italiano”. Para Seyferth (1982), “as diferenças de língua e cultura são relevantes na definição de nacionalidade, independentemente de qualquer filiação política, mas não são critérios de cidadania (que implica vinculação política e legal com o Estado)”, uma vez que, alguns

²⁴⁰Refere-se à história de um imigrante contada por Aquiles Bernardi, em *Vita e stória de Nanetto Pipetta*, livro publicado originalmente em capítulos nos anos de 1924 a 1926, somente “A 10 anni Nanetto zé stá presentá al Maestro de la Scola gratuita” (Aos 10 anos Nanetto foi apresentado ao professor da escola gratuita). A escola de Nanetto, lá no Vêneto, era baixa, de muro de pedra, com vidro nas janelas para proteger do frio (BERNARDI, 1975, p. 17).

²⁴¹Ferraro compreende como *dialeto* da região da Itália chamada Vêneto.

grupos, como os polono-brasileiros, preocupavam-se em exercer o bilinguismo como forma de mostrarem-se respeitosos e pertencentes ao local de acolhida.

Os grupos étnicos, aos poucos atenuam as características do conteúdo étnico mais facilmente perceptíveis. A aculturação se dá mediada por rotulações positivas e negativas, aceitações e negações de dentro para fora e de fora para dentro do étnico. No contexto da constituição das nações, as Teorias da Etnicidade destacam que a categoria é permeada por um tipo de estrutura social, próprio da era industrial.

Grandes massas de população, pertencentes a culturas descontínuas, em direção às altas culturas normalizadas, homogêneas, secularizadas, transmitidas não somente pelas elites, mas por instituições educativas especializadas sustentadas pelo poder central. [...] Estas características, que estão associadas a uma igualdade formal segundo a qual há apenas hierarquia relativa e ligada a tarefas, presumem, e tornam necessário, que sejam realizadas uma alfabetização e uma educação universal e, assim, a homogeneidade e a continuidade cultural (POUTIGNAT & STREIFF-FENART, 2011, 47-48).

As ações nacionalizantes não se deram mediadas por acordos entre os considerados estrangeiros pelo governo e o país de adoção, prevendo o bilinguismo, por exemplo, mas, foram violentas formas de imposição, as quais por vezes encontraram resistência, por vezes não. Porém, é importante considerar também na compreensão de tais processos sociais, atitudes que não o resumam a meras “imposições verticalizadas”, uma vez que, as relações de poder e marcação das diferenças exercidas principalmente através da língua, partiram, por longo período, tanto de determinado grupo étnico para com os a ele não pertencentes, quanto, dos não pertencentes para com tal grupo étnico (relações interétnicas), para Silva (2000, p. 81-91) “É também por meio da representação que a identidade e a diferença se ligam a sistemas de poder; ainda, retomando Veiga-Neto (1995) “o poder se manifesta em todas as relações, como uma ação sobre outras ações possíveis”. Para Woodward (2000, p. 39), “Essa marcação da diferença ocorre tanto por meio de sistemas simbólicos de representação quanto por meio de formas de exclusão social”. Quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade” (relações interétnicas e intraétnicas), para o autor, “A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes”.

No caso tão polêmico das línguas faladas pelos imigrantes, que levaram a tantas medidas restritivas governamentais, desde a Primeira Guerra Mundial, o "poder" pode ser interpretado como pertencente aos dois lados: do grupo imigrante, que mantinha através da língua falada no grupo a expulsão dos demais, e o poder da sociedade de adoção, que tentava impor sua própria língua ao grupo que vinha de fora, como forma de dominá-lo e submetê-lo às normas locais (SEYFERTH, 2000).

Tais reflexões estão impregnadas nas memórias de *Alceu*, já destacada anteriormente e de *Olívia*:

*A professora mandou... era uma lei, veio uma lei que não podia falar italiano.. e daí, então a professora mandou gritar, que nós gritasse na aula: **Viva o Brasil e nós ao invés de dizer viva o Brasil, dissemos Viva a Itália** me parece que foi.. E ela ficou quieta mandou todos embora, pegou foi a Palmeira, falo com a polícia lá, **veio uma caminhonada de polícia**, levo tudo os pai... é tchó...nossa quanto sofrimento! Aí foram responder... que ia dize os pai lá? sei que foram tudo em Palmeira..(Olívia, grifo nosso).*

Ações como a acima destacada por *Olívia* em seu ambiente escolar, eram comuns e diárias nas escolas, voltadas para o comportamento obediente e disciplinado, associado à práticas higienistas e cívicas (Figura 1), como o enfileiramento e o canto do Hino Nacional. Sobre tais práticas, Veiga (2007, 265-266) destaca que:

Como durante o governo de Getúlio a educação moral e cívica não se apresentou como matéria obrigatória nem do ensino primário nem do secundário, essa formação deveria se fazer de maneira integral na escola: canto orfeônico, clubes patrióticos, festas e paradas cívicas, hasteamento da bandeira, participação dos escolares nos grandes eventos de comemoração de datas históricas e também no ensino de história. No caso específico do ensino secundário, houve a ênfase da formação da autodisciplina por intermédio da educação física e da formação moral e cívica como conteúdo das disciplinas de história e geografia, que passaram a ser ministradas separadamente a partir de 1940.

A ação pedagógica exerceria o papel de reprodução ideológica, exaltando o sentimento patriótico e legitimando o poder do centralizador do Estado Novo.

*A inclinação do terreno permitira inclusive construí-la sobre pilares de madeira, com área coberta que, em dias de chuva, servia para abrigar os/as alunos/as até o **toque de formar para cantar o Hino Nacional** e, em seguida, em fila, ingressar nas salas de aula. Servia também, é claro, como espaço alternativo ao pátio na hora do recreio, especialmente em dias de chuva (Alceu, grifo nosso).*

Figura 1 – Grupo Escolar da Sede – 1937 - Comemoração de datas cívicas: práticas escolares vinculadas ao projeto de nacionalização



Fonte: Museu Jeovah Lutz de Farias - Frederico Westphalen, RS.

As práticas higienistas²⁴², eugenistas²⁴³ e disciplinantes estavam atreladas à educação física. Conforme Kreutz (2011, p. 366), “em 8 de março de 1940, o Decreto de número 2.072 criava a organização da Juventude Brasileira, tornando-a obrigatória para todas as escolas”. Tal decreto estabelecia que: “jovens de 11 a 18 anos deveriam sujeitar-se à educação física como instrumento importante para uniformizar diferenças étnicas por meio de exercícios em comum”, da educação física e intelectual, um disciplinamento de corpos e mentes, uma vez que, “O corpo é construído, moldado e remoldado pela intersecção de uma variedade de práticas discursivas disciplinares” (HALL, 2000, p. 121).

A nacionalização tende aos poucos, a atenuar as diferenças culturais. “Assim, quando fui para a escola, já falava melhor o português do que o vêneto” (ALCEU). A concepção de nação veiculada principalmente a partir da educação escolar pública acreditava dar conta de formatar as múltiplas identidades que compunham a sociedade brasileira, em adesão à formulada e delimitada identidade nacional, uma acepção ideológica²⁴⁴ de pertencimento,

²⁴²O higienismo se dá na inserção de políticas sanitárias.

²⁴³Conforme Veiga (2007, p. 212) o termo *eugenia* foi cunhado pelo inglês Francis Galton (1822-1911), que investigou a transmissão de caracteres hereditários e por meio dela expressou sua visão sobre as sociedades dos “bem nascidos”. Os “bem nascidos” é uma referência aos que possuíam corpo e mente são, além de, não pertencerem às “raças nocivas” à sociedade, referindo-se aos não brancos, fortalecendo o racismo. [...] decorrente da perspectiva evolucionista da biologia, destacou-se a eugenia como saber que se preocupou em melhorar a espécie humana a partir dos estudos sobre hereditariedade genética.

²⁴⁴A concepção de ideologia é desenvolvida a partir de Marx na obra: *Ideologia Alemã, uma concepção materialista “de caráter histórico, social dialético”* (MARX & ENGELS, 2009, p. 11), como uma “falsa

quando, este pertencimento não necessariamente é definido a partir de uma língua comum, ou, por antecedentes históricos comuns, mas pelo movimento dialógico e social que dá sentido e significado às vivências; para Woodward (2000, p. 9 - 10), “a identidade é relacional”, e, ainda, sua construção “é tanto simbólica quanto social”. Conforme destaca Hall (2000, p. 111):

Utilizo o termo “identidade” para significar o ponto de encontro, o ponto de *sutura*, entre, por um lado, os discursos e as práticas que tentam nos “interpelar”, nos falar ou nos convocar para assumamos nossos lugares como os sujeitos sociais de discursos particulares e, por outro lado, os processos que produzem subjetividades, que nos constroem como sujeitos aos quais se pode “falar”.

Delimitar a atuação da diversidade étnico-cultural em detrimento da identidade nacional é uma generalização incompatível com o exercício democrático, cidadão, e autônomo do sujeito a partir de uma homogeneização - massificação, um desrespeito para com a diferença. Um momento em que “A diferença pode ser construída negativamente – por meio da exclusão ou da marginalização daquelas pessoas que são definidas como “outros” ou forasteiros” (WOODWARD, 2000, p. 50). Para Seyferth (2010, p. 26-27) “nos termos de Wirth, o ideal de democracia é compatível com o pluralismo (cultural) o que, de certa forma, significa reconhecer o direito à diferença, o que explica sua ênfase na tolerância e seu apelo ao respeito aos direitos humanos”.

Considerações Finais

O período delimitado é o marco de grandes avanços na luta pela ampliação de oportunidades escolares de caráter público; embora, as condições de escolas e professores não atendiam a necessidade demandada, preocupando-se mais com a efetivação ampliada dos princípios morais, cívicos e patrióticos da nacionalização e a capacitação mínima para o trabalho produtivo.

Neste contexto, a nacionalização é tentativa de “corte” ou a “quebra de resistência” na mobilização da etnicidade - traços culturais que está associada ao exercício da cidadania - relações de poder, uma intervenção na expressão étnica através da imposição

consciência”; a tentativa de cristalizar parâmetros que estruturam a sociedade, uma vez que: “A consciência [*das Bewusstsein*] nunca pode ser outra coisa senão o ser consciente [*das bewusste Sein*], e o ser dos homens é o seu processo real de vida” ainda, “A produção das idéias, das representações, da consciência está em princípio diretamente entrelaçada com a atividade material e o intercâmbio material dos homens, linguagem da vida real” (MARX & ENGELS, 2009, p. 31).

hegemônica²⁴⁵ das decisões do estado em vistas à homogeneização cultural, uma vez que, tais possibilidades refletem temeridade aos objetivos do estado em relação à centralização política e a aceitação do discurso ideológico. Principalmente em relação à língua, na maioria dos casos, a nova realidade foi bastante traumática, representou uma dura fase de adaptação.

As relações interétnicas na escola propiciaram os mais aprofundados estranhamentos e reconhecimentos culturais. São marcas em vidas, atitudes, memórias e a formação no mais amplo sentido, presentes nas narrativas autobiográficas – memória coletiva. Compreender as diferenças de cada um também é uma forma de compreender a si mesmo, saber-se único a partir da esfera de comunidade. São algumas particularidades e constatações que somente a narrativa biográfica de sujeitos participantes de tais ações, permite emergir.

Referências

- BURKE, P. **O que é História Cultural?** Trad. de Sergio Goes de Paula. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- CARVALHO, I. C. M. Biografia, identidade e narrativa: elementos para uma análise hermenêutica. **Horizonte Antropológico**[online]. 2003, vol. 9, n. 19, pp.283-302. ISSN 0104-7183. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scieloOrg/php/citedSciELO.php?pid=S010471832003000100012&lang=en>>. Acessado em: 15 fev. 2014.
- DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e Educação: figuras do indivíduo-projeto**. Trad. PASSEGGI, M. da C.; SILVA NETO, J. G. da.; PASSEGGI, L. Natal: EDUFERN; São Paulo: Paulus, 2008.
- DELORY-MOMBERGER, C. Filiações e rupturas do modelo autobiográfico na pós-modernidade. In: GALLE, H., (Org.) et al. **Em primeira pessoa: abordagens de uma teoria da autobiografia**. São Paulo: Annablume; Fapesp; FFLCH, USP, 2009.
- FERRARO, A. R. O distante tempo de escola. In: **Tempos de Escola: Memórias**. Volume II. (Organizadora Beatriz T. Daudt Fischer). – São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2011.203 p; v. 2.
- GERTZ, R. **O Estado Novo no Rio Grande do Sul**. Passo Fundo: UPF, 2005.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003
- HALBWACHS, M. **A Memória Coletiva**. Trad. Beatriz Sidou – São Paulo: Centauro, 2003, 224p.
- KREUTZ, L. Identidade étnica e processo escolar. In: **ENCONTRO ANUAL AMPOCS**, 22, Caxambu. 27 a 30 de outubro, 1998. Mimeo.
- _____. A Educação de Imigrantes no Brasil. In: **500 Anos de Educação no Brasil** (Org.) LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M. de. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000 a. p. 347-370.
- _____. Escolas comunitárias de imigrantes no Brasil: instâncias de coordenação e estruturas de apoio. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 15, p. 159-176, 2000. www.scielo.br/pdf/rbedu/n15/n15a10.pdf.p.1-18.
- _____. A nacionalização do ensino no Rio Grande do Sul: medidas preventivas e repressivas. **Fronteiras: Revista Catarinense de História**, Florianópolis, n. 13, p. 65-89, nov. 2005.

²⁴⁵Tamarit (1999, p. 38-39) faz referência à hegemonia a partir de Gramsci: “práticas estratégicas de manutenção do estado de coisas existentes, ou seja, o discurso hegemônico”.

KREUTZ, L. Imigrantes e projeto de escola pública no Brasil: diferenças e tensões culturais. In: **Educação no Brasil: história e historiografia**. Sociedade Brasileira de História da Educação (Org.). Campinas: Autores Associados, 2001.

KREUTZ, L. (Org.) **Histórias e memórias da educação do Rio Grande do Sul**. Pelotas: Seiva, 2002, p.189-226.

_____. Escolas Étnicas de Imigrantes Alemães no Rio Grande do Sul. In: LUCHESE, T. Â. & KREUTZ, L. (Org.). **Imigração e Educação no Brasil: Histórias, Práticas e Processos Escolares**. Santa Maria. Ed. UFSM, 2011.

LUCHESE, T. Â. "Per essere alcuno nella vita": escolas na Região Colonial Italiana do Rio Grande do Sul. In: **MÉTIS: história & cultura** – v. 9, n. 17, p. 153-168, jan./jun. 2010.

_____. As Escolas Étnico-Comunitárias Italianas no Rio Grande do Sul: O olhar dos Cônsules e Agentes Consulares. In: LUCHESE, T. Â. & KREUTZ, L. (Org.). **Imigração e Educação no Brasil: Histórias, Práticas e Processos Escolares**. Santa Maria. Ed. UFSM, 2011.

QUADROS, C. (org). **Uma Gota Amarga: Itinerários da Nacionalização do Ensino no Brasil**. Santa Maria: Editora UFSM, 2014.

MARX, K. & ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. Trad: Álvaro de Pina. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.128 p.

MEIHY, J. C. S. B.; HOLANDA, F. **História Oral: como fazer, como pensar**. 2. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2011.

POUTIGNAT, P. **Teorias da Etnicidade: seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth; tradução de Elcio Fernandes** – São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 2011.

ROCHE, J. **A Colonização Alemã e o Rio Grande do Sul**. v. I e II. Porto Alegre. 1969.

SEYFERTH, G. Os imigrantes e a campanha de nacionalização no Estado Novo. In: PANDOLFI, D. (Org). **Repensando o Estado Novo**. Rio de Janeiro. Fundação Getúlio Vargas, 1999.

_____. **Assimilação dos imigrantes no Brasil: inconstâncias de um conceito problemático**. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 24. Caxambu, 2000. Mimeo.

_____. Imigração e Nacionalismo: o discurso da exclusão e a política imigratória no Brasil. In: CASTRO, M. G. (Coord.). **Migrações Internacionais: contribuições para políticas**. Brasília: CNPD, 2001.

_____. Colonização, Imigração e a questão racial no Brasil. **REVISTA USP**, São Paulo, n. 53, p. 117-149, março/maio 2002.

_____. Imigração e Diferenciação Cultural: Algumas Questões Conceituais. In: ZANINI, M. C. C. & TEDESCO, J. C. (Orgs.). **Migrantes ao sul do Brasil**. Santa Maria, Ed. UFSM, 2010.

SEYFERTH, A dimensão cultural da imigração. In: **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 26, São Paulo: 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-69092011000300007&script=sci_arttext. Acesso em: 2 abr. 2014.

SILVA, T. T. da (Org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SHIROMA, O. E.; MARCONDES, M. C. de M.; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

TAMARIT, **Educar o Soberano: crítica ao Iluminismo pedagógico de ontem e de hoje**. Trad. José Eustáquio Romão. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 1996.

VEIGA, C. G. **História da Educação**. São Paulo: Àtica, 2007.

VEIGA-NETO, A. J. Michael Foucault e educação: há algo de novo sob o sol? In: (Org.) **Crítica Pós-Estruturalista e Educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995, p. 9-56.

“NÃO HE COM DISCURSOS ELOQUENTES, E FRAZES ELEGANTES, QUE SE EDUCA HUM MENINO”: A ANÁLISE DE UMA LITERATURA DE COMPORTAMENTO SOCIAL PORTUGUESA DO SÉCULO XVIII

Fernando Ripe
Mestre em Educação - UFRGS
Aluno Especial do Programa de Pós-Graduação em Educação - UFPel
fernandoripe@yahoo.com.br

Resumo

Este texto tem por objetivo analisar as estratégias e os discursos que orientavam as práticas educativas sobre a normatização das condutas e os processos de civilidades, prescritas na obra *A aia vigilante, ou reflexões sobre a educação dos meninos, desde a infância até á adolescencia* (1767), de autoria de D. Joanna Rousseau de Villeneuve. O século XVIII foi marcado pela grande proliferação das práticas de escrita e leitura, bem como dos processos de ordenamento e civilidade. A publicação de manuais de bons costumes, que se enquadram na categoria de Literatura de Comportamento Social, foram instrumentos eficientes para promover máximas morais e civilizatórias que contribuíam na manutenção e bom funcionamento da corte portuguesa.

Palavras-chave: História da Educação, Literatura de Comportamento Social, Condutas morais, Civilidade.

Introdução

O objetivo geral deste texto é analisar os discursos normatizadores morais visando à educação presentes na obra *A aia vigilante, ou reflexões sobre a educação dos meninos, desde a infância até á adolescencia* que foi publicada, em 1767, em Portugal por D. Joanna Rousseau de Villeneuve. Pretende-se identificar quais as regras e instruções para educação moral de meninos civilizados que a autora propunha aos seus leitores.

Nos séculos XVII e XVIII, Portugal vivenciou uma profícua e intensa publicação de manuais de bom comportamento e civilidade²⁴⁶, obras que se enquadram na categoria conhecida como Literatura de Comportamento Social dedicada aos aspectos valorativos e morais. Conforme conceituou a portuguesa Zulmira Santos, a Literatura de Comportamento Social abriga uma “vastíssima tratadística” [tratados] e pode ser entendida como

²⁴⁶ Para Norbert Elias, o conceito de civilização está vinculado às transformações nos padrões sociais de auto-regulação, de aquisição de boas maneiras a partir da educação mútua promovida pelos homens. Interessante destacar o trabalho de Pilla (2009) que relaciona os primeiros manuais de civilidade escritos nos modelos de civilização buscados pelo Ocidente a partir do século XVI chegando ao século XIX, momento em o gênero literário dedicado à compilação das boas maneiras ganha bastante força nas práticas educativas e escolares.

“um filão textual compósito, onde cabem escritos de vária natureza que podem estender-se das obras mais amplas sobre padrões de conduta mais exclusivos da corte, propondo modelos de príncipe, de validos ou de cortesãos, a escritos de cariz mais didático-moral, e até tratadinhos que privilegiam as artes da conversação, as formas de vestir ou as boas maneiras à mesa” (SANTOS, 2004, p. 307).

A aia vigilante é um exemplo de obra que se enquadra nesta categoria conhecida como Literatura de Comportamento Social, pois se dedica integralmente aos aspectos valorativos e morais na formação dos meninos.

Em formato de pequeno livro de bolso, a obra contém 119 páginas e foi elaborado com simples vocabulário para a época, o que facilitava a leitura. Apresentava exemplos práticos e cotidianos, permitindo compartilhamento das estratégias que nele estavam postas. Poucos são os indícios sobre a biografia da autora de *Aia vigilante*. Ao se recorrer ao *Dicionário bibliográfico português*, de autoria de Innocêncio Francisco da Silva (1883), observa-se uma pequena nota em que afirma: “D. JOANNA ROUSSEAU DE VILLENEUVE, de nação francesa, mas residente em Lisboa, onde parece exercer a profissão de aia, ou mestra, em casa de pessoa grada n'esta capital” (SILVA, 1883, p.144). Cabe destacar que não era muito comum à época, uma mulher ser autora dessa literatura específica, pois a maioria dos autores destas obras de comportamento social eram homens, notadamente vinculados a alguma ordem religiosa ou padres seculares, o que confere, ao nosso estudo, uma interessante peculiaridade.

Alguns estudos centrados na *História da Educação* já abordaram, sob diferentes perspectivas e enfoques, análise da obra *A aia vigilante*. Entre eles, cabe destacar a recente Dissertação de Mestrado em História de Mayra Calandrini Guapindaia (2013), que apresentou uma visão crítica das relações de gênero presente no manual analisado e como foram manifestadas nos ideais educativos para cada sexo. Renato Toledo S. Amatuze (2013) também cita a obra *A aia vigilante* na sua análise sobre os manuais de instrução para nobres portugueses. E, Paula Cristina Fiadeiro (2007) apresenta a publicação de Villeneuve como exemplo de obra de civilidade destinada às crianças e jovens, prioritariamente nobres, usadas em contexto escolar.

As boas maneiras, condutas e comportamentos contidos na Literatura de Comportamento Social instruíam seus leitores para o cumprimento de determinadas regras

a fim de conduzi-los à *arte de bem viver*.²⁴⁷ Tais escritos de comportamento podem ser vistos como *dispositivos* ideais para divulgar regras de conduta e de etiquetas, mas que também conduziam os leitores a um determinado tipo de comportamento ético e moral que valorizava tanto as relações sociais como a doutrinação cristã.

A noção de *dispositivo*, proposição do pensador francês Michel Foucault, possibilita a compreensão dos processos de normatização postos pelo discurso da modernidade.²⁴⁸ Na análise foucaultiana o *dispositivo* atua como estratégia – pelo dito e pelo não dito – para se criar corpos infantis dóceis e obedientes. Em *História da Sexualidade – A vontade de saber* – Foucault utiliza como ferramenta analítica a noção de dispositivo como um determinado agrupamento de práticas, que constituem o sujeito em meio a uma trama de saberes e em um feixe de forças que lhes são indissociáveis. Nas palavras do autor dispositivo é

“Um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discurso, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode tecer entre estes elementos” (FOUCAULT, 2001, p. 135).

Desse modo, neste texto pretendemos realizar, no sentido foucaultiano, um empreendimento *analítico-descritivo*, ao indicar como funcionaram as estratégias e normas de condução dos sujeitos infantis, no século XVIII português, através das práticas discursivas presentes no manual de bom comportamento analisado, que contribuíam na promoção de máximas morais e civilizatórias. Desse modo, extraímos alguns excertos para análise, tanto por sua recorrência no texto como por sua *vontade de verdade*.²⁴⁹

A partir do entendimento desta noção, Dreyfus e Rabinow (1995, p. 135) sugerem que o dispositivo diz respeito às “práticas elas mesmas, atuando como um aparelho, uma ferramenta, constituindo sujeitos e os organizando”. A obra aqui analisada atua como esse aparelho que empreende os modos ideais de constituição de um sujeito educado.

²⁴⁷ No século XVIII discursos de “bem viver” eram bastante comuns e previam estabelecer normativas para o comportamento humano em diferentes esferas da vida cotidiana. CHESTERFIELD, Conde de (Philip Dormer Stanhope) e outros. *Regras para bem viver*. Trad. Marilise Rezende Bertin. São Paulo: Ed. Unesp, 2012.

²⁴⁸ Modernidade é entendida aqui em seu sentido filosófico, e não, histórico. Portanto, não se trata de referir um momento histórico determinado, mas, de acordo com o pensamento de Michel Foucault, defini-la como uma *atitude* centrada na subjetividade, realizável por qualquer sujeito que seja capaz de diagnosticar o seu momento e o quadro que o envolve (BRANCO, 1997, p. 137).

²⁴⁹ Veiga-Neto (2005) nos alerta que a *vontade de verdade*, levada a efeito por Foucault, deve ser entendida no sentido de busca de dominação que cada um empreende, marcando e sinalizando os discursos por sistemas de exclusão.

Portanto, este texto está dividido da seguinte forma: em primeiro lugar apresenta-se o contexto português em que o manual foi publicado; em segundo lugar, destaca-se o objetivo para o qual o livro foi publicado e as maneiras como se apresenta; em seguida, destaca-se as instruções da obra para a educação moral dos meninos, estabelecendo possibilidades de alcançar a obediência ou de se fazer punir; por fim, apresenta-se as normas apresentadas, segundo os valores morais, em grande parte de influência religiosa, capazes de garantir a civilidade esperada de um nobre.

O contexto português e a produção de manuais de comportamento moral

O período setecentista português, ao menos até meados do século, foi intensamente marcado pela religiosidade cristã-católica. Neste período, países como França e Inglaterra desenvolviam discussões filosóficas que criticavam as ideias católicas, sua doutrina moral e as relações estabelecidas entre Estado e Igreja. O pensamento dos franceses e ingleses propunha uma nova forma de ser e agir diante do mundo através da razão. Não obstante, o pensamento iluminista tenha se propagado também pela Península Ibérica, desenvolvia-se uma nova ordem para a constituição do sujeito moderno – a ordem do sujeito civilizado. Aspirava-se uma sociedade marcada pelas luzes do pensamento racionalista, cuja formação se daria através da educação como meio de organização da vida social. Em Portugal, no entanto, esse pensamento racionalista, que previa a constituição de um sujeito racional, na Literatura de Comportamento Social, estava intimamente relacionado com o discurso doutrinário e moral da Igreja Católica.

Na guia deste pensamento iluminista reformista, acreditava-se que a sociedade não se encontrava totalmente civilizada, pois ainda apresentava hábitos considerados rudimentares. Conforme nos apresenta Maria Cecília Pilla (2003) na sua análise sobre manuais de civilidade, no século XVIII, os iluministas reformistas acreditam que os povos não estavam suficientemente civilizados. Destaca a autora que a civilização não era um estado, mas sim um processo que deve ter prosseguimento.

Esse significado absorveu muito do sentido que lhe dava a corte: padrão moral e costumes, tato social, consideração pelo próximo, entre outros. Nas mãos da classe média em ascensão, é ampliada a ideia sobre o que é necessário para tornar civilizada uma sociedade. O processo de civilização do Estado, da Constituição, da educação, tudo deveria eliminar o que era bárbaro e irracional. Esse processo deveria seguir-se ao refinamento das maneiras e à pacificação interna do país pelos reis (PILLA, 2003, p. 2).

Os ensinamentos sobre as condutas, sobre os modos de viver em sociedade, maneiras de bem educar os filhos, atingiram com sucesso o público português, uma vez que foram publicados no período grande variedade de manuais. A leitura desses manuais atendia aos interesses daqueles que se encontravam ávidos por um modelo de nobre europeu civilizado e que “vinha se afirmando como parte do processo de constituição de uma sociedade civil fundada sobre regras e mecanismos de controle” (FONSECA, 2009, p. 17).

Segundo Thais Fonseca, os manuais sobre regras de comportamento eram voltados, em grande parte, para finalidades pedagógicas e dirigidas para a educação de crianças e jovens, particularidade que se seguiu até o século XIX (2009, p. 16).

Um livrinho para promover a educação

Ao longo da obra Joanna de Villeneuve afirma que suas ideias estão pautadas no pensamento de John Locke e Michel Rollin. Possível inferir que esta aia mantivesse contato com um ilustrado círculo literário. “Locke deu particular importância à combinação de várias dimensões que resultariam numa formação adequada ao indivíduo e à nação: educação moral, educação do caráter e da mente, educação do corpo, e da instrução propriamente, considerando um conjunto de conhecimentos necessários ao *gentleman*” (FONSECA, 2009, p. 19). Lock pretendia que a educação da criança se desse por um modelo de *auto-disciplina*, para que quando chegassem à idade adulta, a chamada idade da razão, tivessem um comportamento honesto e virtuoso. Assim, dever-se-ia conduzir a formação da criança através do desejo da reputação.²⁵⁰

A aia vigilante apresenta passagens já destacadas em obras anteriores, em especial o livro *Apontamentos para a Educação de um menino nobre* (1734) de Martinho de Mendonça Pina. Todavia, tanto D. Joanna quanto Pina subsidiam-se dos mesmos autores – Locke, Rollin, Fénelon – para construir seus argumentos.

Como um “Livrinho verdadeiramente de ouro”, *A aia vigilante* pretendia, nas palavras dos censores do Santo Ofício, promover uma “educação que prepara o homem para viver regulado pelas leis do homem”, que desde a infância aspira um dia ser “respeitável á

²⁵⁰ Ver: SHERIDAN, Patricia. *Compreender Locke*. Petrópolis: Vozes, 2013.

República, composta de Varões bem educados”. E esta valorização, para o Estado português, também era um forte desejo manifestado por Villeneuve, que já no prólogo descreve não aspirar à glória de autora, mas expressa seu desejo de ser útil à nação portuguesa, que considera como se fosse de sua própria nacionalidade. Por se tratar de um guia prático para a educação doméstica este livro, certamente, foi direcionado para mães, aias, preceptores, mestres, àqueles que se encontravam preocupados com a formação plena das crianças, em especial dos meninos.

Ainda no século XVIII português, conservando um hábito da nobreza, era comum que famílias mais abastadas mantivessem diversos serviçais, entre eles aias e amas que eram encarregados de cuidar os filhos e filhas dos senhores. De acordo com a nossa aia investigada as aias “são a primeira pessoa, a quem os Grandes, e os Ricos entregam a educação de seus filhos” (1767, p. 1).

A percepção da importância de se educar bem na infância é valorada apenas para os filhos daqueles que pertenciam aos grupos mais abastados economicamente – a “esperança da nação” – já que as crianças mais pobres não iriam interferir no futuro promissor da nação:

“Assim são creados’, não digo os filhos dos particulares, cuja má educação he para elles menos perigosa, e para a sociedade menos importante, mas os filhos dos Grandes, e dos Ricos, que são a esperança da Nação, e que pela sua riqueza, dignidade, ou nascimento, influirão muito algum dia em seus costumes, e talvez em seu destino, e gloria” (p. 28).

Essa formação moral ganhava significativo relevo principalmente até os sete anos de idade, momento em que, acreditava-se, o sujeito teria sua plena formação: “Quem examinou os homens na sua infancia, e os seguiu nos diversos periodos da vida, tem como eu observado, que a maior parte dos efeitos, que se lhes conhecião na idade de sete annos, os conservarão ate a morte” (p. 29).

Antes dos sete anos, momentos de plena infância, Villeneuve traça uma série de adjetivações qualificando este período de vida. Entre estas adjetivações, destacam-se: mimosa idade, tenro estado, innocencia, acariciado filho, gênio altivo, innocente menino, tenra idade. Nota-se que, entre tais termos, eram recorrentes aqueles derivados de inocência e tenro(a), indicando a existência de atitudes pautadas pelo instinto ou irracionalidade, bem diferente do principal adjetivo que qualificava a idade adulta: idade da razão.

Vigiar e Punir: os dispositivos para educação do corpo e do espírito

Entre as instruções presentes na obra *A aia vigilante* estavam os dispositivos que previam normas para atitudes tidas como necessárias e ideais por parte de mães e de pais na educação dos filhos, estabelecendo regras para *vigiar* e para *punir* com a finalidade de alcançar as obediências necessárias e a consolidação do caráter (mente e espírito).

O exercício da obediência, do respeito e da “submissão” aos pais deveria começar desde os primeiros anos da infância (p. 57). Para tanto, pais e mães deveriam estar atentos às atitudes e as medidas que deveriam tomar diante do comportamento dos filhos, evitando ao máximo o excesso de amor e afeto. Nesse processo, pai e mãe tinham funções diferenciadas e o teor dos conselhos dados pela autora a ambos segue uma linha de pensamento que revela as desigualdades socialmente construídas entre os sexos.

Em relação ao “amor de mãe”, a aia observava ser, de fato, excessivo, o que não contribuiria para a efetiva educação dos filhos. A demasiada preocupação e ternura das mães deveria ser evitada. As mães deviam conter seus “affectos, nos justos limites” e acautelar de antemão “os funestos efeitos da sua demaziada, e cega ternura” (p. 37)

Villeneuve traz enunciados que indicam que a mãe deveria ter suas práticas maternas vigiadas por seu amor, sua doçura, sua debilidade e sua sensibilidade: “Vigiais sollícito nos extremos do seu amor; pois como Mãe he enterneçada, como Mulher he débil, e seria perigoso dexalla guiar pelas inspirações da sua sensibilidade” (p. 38). Ainda corrobora com este argumento ao declarar que o Mestre terá dificuldades para desenvolver certas virtudes na criança frente ao grande zelo que a mãe tem com seu filho: “Em vão o Mestre se empenhará desvelado, em introduzir no coração do seu discípulo as virtudes; porque nos braços da própria Mãe achara sempre refugio, no seu amor desculpa, na sua indulgencia amparo contra castigo (p. 38-39).

As relações entre pais e filhos são postas como limitadas e limitadoras do processo educacional. Quase sempre pelo negativo, as orientações indicam até mesmo o modo como os pais não deveriam brincar com os filhos: não brincar em demasia, não permitir muita confiança, não os tratar como papagaios nem como bonecos, não permitir falta de decoro.

A aia Villeneuve, justificava aos pais, especialmente ao homem, a própria utilidade de sua obra, ao destacar: “Como pôde hum Pai deixar de conhecer o respeito, e authoridade, que deve conservar para com seus filhos?” (p. 66).

O assujeitamento era um dos primeiros princípios que deviam ser calcados na formação de uma criança. Assim, “não he a amizade, sim o respeito, o primeiro affecto, que se deve pretender de hum menino” (p. 64). Caberia aos pais coibir demasiadas demonstrações de afeto e amor aos seus filhos, evitando assim abusos das crianças: “Devem os Pais encubir a seus filhos o amor que lhes tem, para que delles não abusem” (p. 65).

A aia defende também sua autonomia enquanto aquela que educa verdadeiramente, instruindo os pais a fazerem apenas visitas rápidas aos filhos, muito mais no sentido de buscar informações sobre o processo educativo do que ao demonstrar delicadezas e afetos: “visitallos raras vezes, ou se fizerem a miudo, demorem-se pouco tempo: pareça que mais vem a informar-se do seu procedimento, que a dar-lhes mimosas, e alegres demonstrações do seu affecto” (p. 65).

A dimensão do castigo, da punição, deveria estar presente e era elemento fundamental da boa educação dos meninos. Para a criança, passar mais tempo do que o necessário com seus pais seria uma premiação correspondente à “boa criação”, sendo concebida com agrado a concessão de carinhos. Antagonicamente, um dos castigos proposto era a ausência dos pais. Era uma forma de punição para a criança não dócil, e a aia parece trazer satisfação ao dizer: “esta privação sem duvida lhe custará muitas lágrimas” (p. 67).

A privação dos pais era, talvez, uma das melhores formas de punição. Cabe ressaltar que para Villeneuve “o castigo das grandes culpas será a privação dos carinhos de seus Pais, e, confórme a sua enormidade, a separação total da sua vista”²⁵¹ (p. 105). Quando este tratamento não era ampliado e “todas as pessoas de casa olhem para elle como com desprezo, e delle fujão” (p. 106). A duração dos castigos dependia da rebeldia do menino ou mesmo de suas emendas. “Para alcançar o perdão deve merecello; e nunca se conceda por indulgencia, mas sim ao excesso da dor, e á mudança de costumes” (p. 107).

²⁵¹ Tal discurso é muito similar ao discurso católico que prevê ao pecador não arrependido e, portanto, condenado a não entrar no Paraíso, a pena do dano, ou seja, a proibição de ver a Deus, o Pai.

Caso a criança não se sensibilizasse pela ausência de contato com seus pais “prive-se de tudo que lhe pode dar gosto, e com o que mais se entretém, para lha fazer mais sensível” (p. 68). Os discursos vigentes da época distinguem socialmente os sujeitos, de forma que se deseja constituir moral e virtuosamente pessoas obedientes, disciplinadas no corpo e no espírito. Entre as virtudes necessárias ao “tenro infante” haveria de estar o coração comovido: “Coração empedernido não se encontrará facilmente em hum tenro infante, menos que a má educação haja estragado as disposições para as virtudes, que a natureza lhe tem impresso na alma” (p. 68-69).

Além da privação dos prazeres e gostos, outro discurso de punição muito presente neste manual é o imperativo de não se devia atender tudo que a criança desejasse. “Dese-lhes sem demora o que pedirem com mansidão e modéstia; e quando suspeitar que não pedem o que desejão, sejam prevenidas, recompensando assim sua moderação” (p. 51). Estas eram estratégias utilizadas para desenvolver hábitos de mansidão, brandura e paciência.

Todavia, nem todas as faltas deveriam ser punidas, por exemplo as que fossem cometidas por “inconsideração” não merecem castigo. Devia-se no entanto repreender a criança “suavemente, para o costumares a ser mais attento, a reflectir, repensar no que faz”. Ainda, outras faltas, não mereciam nem mesmo advertências ou emendas, como era o caso do “desassocego no correr, e brincar, o estouvamento nas ações, o estragar os vestidos, e outras” (p. 102).

De toda forma, a formação moral dos meninos deveria estar pautada pela exigência do respeito e da obediência, principalmente por parte dos pais, para a garantia do sucesso do empreendimento educativo. A dimensão disciplinar exigia punição e castigo aos que não apresentassem o comportamento esperado. Nesta educação pregada pela aia, virtudes de caráter, como mansidão e modéstia, eram valorizadas e a infração às normas estabelecidas deveriam ser pautadas pela punição, também este um recurso educativo, importante para garantir a moralidade, como veremos a seguir.

Normas morais para condutas civilizadas

A introjeção de valores morais aos pequenos infantes era fundamental para a garantia de uma “boa educação” e para a garantia de condutas civilizadas. Nesse sentido, a aia oferece alguns conselhos com o objetivo de evitar os seus contrários, ou seja, os comportamentos imorais. As instruções, então, visavam impedir ao máximo futuras características ligadas a condutas consideradas imorais como vingança, tirania, queixume, injustiça. Também instruía sobre como proceder com a criança para evitar o desenvolvimento de atitudes que conduziriam o futuro adulto à prática de alguns pecados capitais, como a ira e a soberba. A exemplaridade de comportamentos e atitudes adequadas, muito próximos das máximas católicas, também dizia se relacionava ao modo respeitoso de tratamento a diferentes indivíduos, de distintos grupos sociais, e à realização de atos generosos e caridosos.

Reclamações e queixas infantis deveriam merecer pouca atenção, principalmente aquelas feitas pelas crianças “umas das outras”, pois a aia estava convicta: “o intento que as guia, he o vingarem-se por meio da pessoa, a quem se queixão”. Os adultos deveriam evitar a consolidação de qualquer tentativa vingativa para a queixa reclamada, principalmente em caso de o lamento possuir como causa alguma agressão. Mas caso o adulto tomasse atitude favorável ao agredido, deveria resolver o caso com muita discrição: “E se reprehenderes o aggressor, não o saiba, nem suspeite o offendido” (p. 48)

A moralidade era construída a partir de hábitos e costumes considerados dignos de comportamento nobre, notadamente aqueles similares aos pregados pela doutrina moral cristã. Não maltratar, não se vingar, não sujeitar e não humilhar ninguém eram alguns predicativos necessários para a formação da boa conduta infantil. E para moldar tais valores era necessário que os adultos usassem dos meios possíveis para impedir atitudes maldosas, vingativas e soberbas nas crianças. Por exemplo, “nunca pemitais maltrate pessoa alguma”, não disfarçar o “pouco damno que as tenras mãos (...) fazem”, Não “applaudir aquelle desordenado movimento de ira”, “não consistais que felicitem quando vestir algum vestido novo; porque esse he o caminho de se fomentem em seu coração os princípios da soberba, e luxo” (p.48). Percebe-se novamente a frequência dos advérbios “não” e “nunca” indicando negação ou de impossibilidade de realização de alguma prática a qualquer tempo (“nunca”).

A dimensão do castigo – ainda que com possibilidade de moderado teor no rigor – é muito presente na condução da formação moral. À criança não caberia qualquer questionamento ou recusa diante de uma ordenação, do mesmo modo que não competiria o direito de praticar qualquer coisa que lhe fosse previamente proibido: “Nenhum se atreverá a repugnar ao que se lhe ordena, nem a obrar o que se lhe proíbe”. Nesse caso, haveria de ter clareza e estar “bem persuadido” de que “sem piedade há de ser castigado” (p. 69). O castigo era recorrentemente incitado, uma vez que a não correção do delito realizado pela criança podia atribuir permissividade como “tacita aprovação”. Todavia havia de cuidar com os excessivos castigos, pois “o excesso no rigor, como na indulgencia, se deve evitar. Se padecem as crianças, e lhes não acodem, a não perigar a vida, pode-se-lhes alterar a saúde” (p. 49).

Sendo reconhecido que a moral era constituída ao longo da vida, ou ao menos apenas na fase adulta, assumia-se a tão importante tarefa de reforçar certos hábitos durante a infância. “Antes da idade da razão não he possível que formemos huma idéa dos entes moraes, nem das correlações sociaveis” (p. 54). Por isso era necessário utilizar estratégias desde a infância que permitissem desenvolver aspectos morais. “a se fazerem disputadoras, e teimosas, e nada alcançar dellas, senão pelo incentivo do appetite, do temor, ou da vaidade, quando ficareis julgando conseguir tudo por motivos racionáveis” (p. 55).

A moral cristã estava marcadamente presente nos discursos da obra. A adoração a Deus, as súplicas de misericórdia, de justiça divina, de sua onipresença, o louvor ao seu “bemdito nome” são prerrogativas que deviam estar presentes nas incessantes e necessárias orações. A aia admite alguns casos em que a oração poderia ser mais sucinta, mas reforçava a importância de não esquecê-las: “salvo achando-se doente. Neste caso em lugar das orações costumadas, diga huma mais breve; mas nunca falte a ella” (p. 57), as orações não podem ser esquecidas, “nem que o faça em postura pouco decente” (p. 57). A religiosidade e a fé eram aliadas eficazes no esforço de modelar a moral de um infante.

A aquisição de boas maneiras e a regulação do comportamento no trato com os “outros” era requisito básico da boa educação. O menino deveria saber tratar adequadamente a todos, inclusive os seus “inferiores”. A aia destacava a necessidade de se promover a generosidade, a beneficência e a modéstia a fim de habituar as crianças a serem mais “humanas” e a livrarem-se “de toda a crueldade” (p.71). Os tutores, pais, professores

havam de “ensinallas a que tratem com amor, e civilidade as pessoas inferiores, e aos criados” (p. 71-72). Obedecer e respeitar os criados eram práticas para se evitar o ordenamento altivo da criança. Assim, aprenderia a evitar mandos, teimosias e palavras de ordem: “Quando mandar, ninguém obedeça, e se explicar suas vontades com a palavra absoluta *Eu quero*, esta mesma seja logo como sentença proferida pela sua boca, para não conseguir o que pretende” (p. 72-73).

Da mesma forma, ser generoso era uma forma de ser humano e compadecido, bem como de agradar à Deus. A civilidade estava também nos costumes cristãos que viam na prática da caridade – dividir, repartir, doar, auxiliar, socorrer – uma maneira de ser humilde e educado, além é claro, de possibilidade de garantir a salvação perante Deus.

“Deve a Aia costumar a seu discípulo a repartir com alegria o que tem; a aceitar difficilmente, e a nunca pedir. Mostre-lhe quanto o receber humilha, e o quanto o beneficiar he agradável, além de ser huma obrigação que tem os que vivem na abundancia a respeito dos que se achão em necessidade. Se encontrar algum pobre, ou desgraçado, advirta-lhe, o que o socorrellos he acto, que a Deos, e a todos agrada” (p. 73-74).

Quando o menino se distinguia por alguma qualidade a aia indicava que se colocasse um apelido, “chamando-lhe de o *Prudente*, o *Benefico*, o *Cortez*, o *Affavel*” (p. 114). Da mesma forma, orientava a afagar, aplaudir os progressos realizados, uma vez que tais atitudes e brios guiariam as suas ações e assim, poderia a criança ser tratada como um verdadeiro homem.

Considerações Finais

Educar um menino implicava uma série de compromissos e responsabilidades por parte daqueles responsáveis diretamente por esta educação. Não bastavam “discursos eloquentes” ou simplesmente “frases elegantes”, era preciso reprimir, fazer obedecer, punir, castigar, premiar sutilmente. Pensava-se constantemente no futuro: a conduta moral defendida dizia respeito ao papel esperado não apenas da criança, mas do futuro homem adulto.

Vários foram os dispositivos e estratégias para disciplinar a criança, para condicionar a obediência. O manual tinha essa característica de fazer com que os adultos inculcassem

nas crianças determinados hábitos. Tais hábitos estavam ligados à naturalização da subordinação, da obediência e do respeito a todos, principalmente aos pais.

Os ditames apresentados por Villeneuve eram práticas que, a partir da vivência de corte, eram tidas como legítimas e adequadas para a constituição do sujeito. Todas as normas, regras e sugestões da aia seguiam esta lógica formativa, constitutiva do sujeito.

O discurso da aia certamente era compartilhado por pais que desejavam moldar o caráter de seus filhos ao modelo moral socialmente aceito entre a parcela abastada da população.

A partir da análise que empreendemos, extraíndo passagens selecionadas da obra, portanto no sentido “descritivo”, foi possível demonstrar os discursos considerados de “bom comportamento” e de “boa educação”.

Portugal, em meados do século XVIII, possuía atmosfera favorável à propagação desses discursos morais que conjugavam, em boa medida, razão e religião, tal como *A aia expunha*. Nesse contexto, a ordem civilizatória se impunha com força, de modo que a busca por boas maneiras e refinamento das atitudes dizia respeito ao que de mais moderno existia.

Com a difusão da imprensa, o crescimento das atividades livrescas e a amplitude de publicações de toda ordem, tornou-se cada vez mais comum a edição e o consumo de livros que ensinavam ao culto e alfabetizados público leitor, maneiras de se portar e de educar seus filhos. Em outras palavras, ampliava-se a literatura de civilidade, de comportamento social.

A publicação de *A aia vigilante* em Portugal está inserido nesse contexto e seu sucesso é explicado justamente pelo desejo social de se identificar e imitar modelos e padrões de comportamento nobre europeu, notadamente francês.

O público-alvo de Villeneuve eram pais, mães, outras aias e mestres que, interessados nos modelos educativos, gostariam de educar seus filhos para uma vida adulta honesta, virtuosa e cheia de reputação. A autora, como vimos, escrevia para os “grandes”, para a educação dos “filhos dos grandes”, para a formação moral infantil daqueles que eram considerados a “esperança da nação”.

Aos pais e às mães caberiam vários alertas, como o prejuízo que o excesso de zelo, amor e afeto poderia causar à educação. Nesse sentido, eram inúmeras as normatizações das condutas e na mesma proporção os indicativos de como e em quais casos deveriam ocorrer as severas punições. É possível inferir, então, o quão significativo deveria ser, no contexto setecentista, a probabilidade de crianças apresentarem comportamentos considerados adversos.

Todo o esforço educativo – que não eliminava a punição, os castigos e as privações – visava à moral e à civilidade, ou seja, um comportamento de dimensão exterior e social, bem como de refinamento moral e afetivo. A dimensão exterior refere-se aos aspectos relacionados com os padrões de comportamento, as prescrições acerca da postura, atitudes respeitadas, situações e acontecimentos sociais, um olhar vigilante sobre a conduta dos outros. Esses eram estratégias que garantiriam a distinção social. Já o refinamento moral garantiria a polidez e a sensibilidade esperada de um homem nobre.

Fontes

SILVA, Innocêncio Francisco da. Dicionário Bibliográfico Português de Estudos aplicáveis a Portugal e ao Brasil. Tomo X, 3º do suplemento. Lisboa: Imprensa Nacional, 1883.

VILLENEUVE, Joana Rosseau. A aia vigilante ou reflexão sobre a educação dos meninos, desde a infância até a adolescência. Lisboa: Oficina de Antonio Vicente da Silva, 1767.

Referências

AMATUZI, Renato Toledo Silva. *Educação como herança*: os manuais de instrução para nobres portugueses no final do século XVIII, uma análise da carta do padre Francisco Luís Leal para o 2º Conde da Ega. In: Anais. VI Congresso Internacional de História. Maringá: UEM, 2013.

BRANCO, Guilherme Castelo. A modernidade em Foucault: uma breve exposição. In: *Princípios*, Ano 04, n.5, p. 137-146, 1997.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Modernidade pedagógica e formação docente. São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 111-120, 2000.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Pedagogia moderna, pedagogia da Escola Nova e modelo escolar paulista. In: CARVALHO, Marta Maria Chagas de; PINTASSILGO, Joaquim (Org.). *Modelos culturais, saberes pedagógicos, instituições educacionais: Portugal e Brasil, histórias conectadas*. São Paulo: EdUSP, 2011a. p. 185-212

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. *Uma biblioteca para formar professores na escola normal* (São Paulo, 1882). In: CONGRESO IBEROAMERICANO DE HISTÓRIA DE LA EDUCACIÓN LATINOAMERICANA, 6., 2005, Bolívia. Anais eletrônicos... Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, 2005. CD-ROM.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Uma biblioteca pedagógica francesa para a Escola Normal de São Paulo (1882): livros de formação profissional e circulação de modelos culturais. In: BENCOSTA, Marcus Levy (Org.). *Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos*. São Paulo: Cortez, 2007. p. 17-40.

CHESTERFIELD, Conde de (Philip Dormer Stanhope) e outros. *Regras para bem viver*. Trad. Marilise Rezende Bertin. São Paulo: Ed. Unesp, 2012.

DREYFUS, Hubert L. & RABINOW, Paul. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador*. Uma história dos costumes (vol.1). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.

FIADEIRO, Paula Cristina Neves. *Ecos do Galateo: cortesia, comportamento e ética na literatura do Portugal Moderno*. Tese (doutoramento em Letras), Departamento de Línguas e Culturas, Universidade de Aveiro, Aveiro/Portugal, 2007.

FONSECA, Thais Nivia de Lima e. *Letras, ofícios e bons costumes: Civilidade, ordem e sociabilidade na América Portuguesa*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FOUCAULT, Michel. *O que é a crítica?*[Crítica e Aufklärung]. Trad. Gabriela Borges, 1990. Disponível em: <http://vsites.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault/critica.pdf> Acessado em: 30 de maio de 2011.

_____. *História da Sexualidade I: Vontade de Saber*. Trad. Maria T. Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001.

GUAPINDAIA, Mayra Calandrini. *Instituições Educacionais e Relações de Gênero no Período da Ilustração Portuguesa: O Recolhimento de Nossa Senhora da Glória e o Seminário de Olinda*. [Dissertação de Mestrado] Programa de Pós-Graduação em Histórias da Universidade de Brasília. Brasília: UnB, 2013.

PILLA, Maria Cecília Barreto Amorim. *Manuais de Civilidade, Modelos de Civilização*. In: *História em Revista*. Vol. 9. Núcleo de Documentação Histórica. Instituto de Ciências Humanas. Universidade Federal de Pelotas. Dezembro 2003.

SANTOS, Zulmira C. *Lei «política», lei «cristã»: as formas da conciliação em Academia nos montes, e conversações de homens nobres (1642) de Manuel Monteiro de Campos*. In: *Península Revista de Estudos Ibéricos* | n.º 1 | 2004: 307-318

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

A LITERATURA, A HISTÓRIA E A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÕES POSSÍVEIS EM “GARRANCHOS”, DE GRACILIANO RAMOS

Francieli Borges
Universidade Federal de Pelotas
francelidborges@gmail.com

Resumo

O trabalho aqui apresentado parte do entendimento da literatura não só enquanto fenômeno estético, mas também como manifestação cultural permeada pelo registro humano e a compreensão da própria historicidade ali contida. Com vistas à História da Educação enquanto área de estudo que não é restrita às datas e aos números, mas que dialoga com narrativas, sejam ou não ficcionais, é que se analisam alguns textos do autor Graciliano Ramos (1892-1953), sobretudo os compilados em *Garranchos* (2012). Assim, amparada pelo conceito de *representação*, essa pesquisa procurará problematizar a literatura com olhos aos aspectos sociais e históricos na qual ela está inserida e reflete em suas páginas.

Palavras-chave: Literatura, História, História da Educação, Graciliano Ramos.

Introdução

O conceito de *representação*, problematizado principalmente por Marcel Mauss e Émile Durkheim, começou a ser utilizado pelos historiadores em meados do século XX. Embora esse conceito não seja posto às claras e às vezes possa parecer ambíguo, ele permite a reflexão acerca dos sentidos conferidos à humanidade ao se manifestar através do discurso, expondo as formas integradoras da sociedade e a forma como ela percebe a si e representou o mundo através dos anos. A pesquisadora Sandra Pesavento observa que a *representação* “não é uma cópia do real, sua imagem perfeita, espécie de reflexo, mas uma construção feita a partir dele.” (PESAVENTO, 2005, p. 40). A corrente denominada Nova História Cultural contestou “certas posturas historiográficas presentes nessa ruptura dos paradigmas das últimas décadas do século XX” (PESAVENTO, 2005, p. 9), e, dessa maneira, permitiu que a História da Educação se utilizasse dela para ampliar a viabilidade em pesquisas nas fontes que não fossem as tradicionais, tal como a literatura - com as devidas ressalvas quanto à sua especificidade.

Nesse sentido se encaixam os textos de Graciliano Ramos observados nesse trabalho. Na obra *Infância*, com a primeira edição datada de 1945 e exaustivamente abordada pela

crítica, o autor revela cruamente as faces de uma educação dura, pouco eficaz, com métodos bastante questionáveis e que os jovens detestavam

A notícia veio de sopetão: iam meter-me na escola. Já me haviam falado nisso, em horas de zanga, mas nunca me convencera de que realizassem a ameaça. A escola, segundo informações dignas de crédito, era um lugar onde se enviavam as crianças rebeldes. [...] A escola era horrível - e eu não podia negá-la, como negara o inferno. Considerei a resolução dos meus pais uma injustiça. Procurei na consciência, desesperado, ato que determinasse a prisão, o exílio entre paredes escuras. [...] Tinham-me domado. Na civilização e na fraqueza, ia para onde me impeliam, muito dócil, muito leve, como os pedaços da carta de ABC, triturados, soltos no ar. (RAMOS, sem data, p.107).

Ali dá-se voz narrativa a uma criança e a forma como esta via o próprio ensino. Ainda em outras partes do texto supracitado, cujo subtítulo é “Escola”, são evidenciadas inúmeras situações de humilhação e correções agressivas com palmatória que dificultavam o aproveitamento didático. Sabe-se que os castigos físicos, especialmente o uso da palmatória era comum na escola do século XIX e atravessou boa parte do século XX, inclusive com total consentimento dos pais (GALVÃO, 1994; ARAGÃO & FREITAS, 2012; ALVES, 2013).

Já em *Garranchos*(2012), obra recente que reúne oitenta e um textos inéditos em livro e que foram produzidos pelo autor entre 1910 e 1950, na seção “Anos 1920”, a visão é de Graciliano adulto. Estes escritos são do momento em que Ramos retoma as atividades em periódicos, na cidade de Palmeiras dos Índios, quase sempre assinando com pseudônimos. Em inúmeros desses trabalhos há críticas bastante ferrenhas ao modo como o ensino é conduzido – e o autor se coloca em favor da criação de escolas e da alfabetização do povo, ampliando, aos poucos, o escopo de sua ação que já não abordará somente o microcosmo municipal, nem a esfera estadual, mas evidencia a necessidade do diálogo nacional.

A autorização para a literatura estabelecer relações com a História da Educação surgiu a partir da corrente denominada Nova História Cultural, o que permitiu expandir as possibilidades de estudo em fontes que não fossem as tradicionais. Essa vertente tem sua origem associada à Escola dos *Annales*, movimento surgido na França a partir da publicação do periódico *Annales d'histoire économique e seagletociale*, em 1929. Uma de suas categorias centrais, o conceito de *representação*, foi incorporada por diversos historiadores sobretudo depois das formulações dos estudiosos Durkheim e Mauss. De acordo com Pesavento (2005), “eles estudaram as formas integradoras da vida social, construída pelos homens para manter a coesão do grupo e que propõem como representação do mundo”.

Dessa maneira, as observações que podem ser suscitadas através de boas obras literárias não ficariam estancadas à época em que foram produzidas, trazendo significados vários ao leitor de diversos períodos históricos.

1 Os textos de Graciliano Ramos como privilegiados representantes dos signos da história

A abordagem das situações cotidianas por um viés mais crítico é um desafio ao qual inúmeros escritores se dispõem, mas essa atitude frequentemente se transforma em armadilha: primeiro, porque sabemos que descrever o tempo no qual estamos inseridos é uma tarefa árdua e implica, necessariamente, uma visão reduzida acerca das situações que se relata; e por fim, porque as personagens – em sua maioria - se tornam caricaturas, clichês da sua época, previsíveis, ou seja, são relatos superficiais, geralmente construídas em torno de uma única ideia ou qualidade.

O autor alagoano, por outro lado, que evidencia o tom de incerteza e atenta às descrições mundanas com profusão, coloca em cheque os símbolos burgueses decadentes de uma sociedade na qual se inseria. Graciliano Ramos criou modos literários nos quais descreve complexos e variados lados da natureza humana, as suas paixões, desgostos e motivos de seus impulsos. Nesse sentido, a vaidade e o orgulho rompem, mediante a expressão trágica, com os traços de polidez impostos pelos costumes e hábitos. O escritor descreve a sordidez dos ambientes e a pretensa conduta das personagens, salientando os pontos em comum com situações reais. Em seus escritos algumas características são fortemente marcadas: enquanto algumas vezes são o equilíbrio e quase excesso de lucidez que vêm do âmago de suas personagens, outras são os impulsos desordenados e desvairados que se sobressaem nestas. A problemática da virtude e as relações permeadas por impulsos vis aparece como uma realidade onde todos se inserem.

O escritor foi o romancista de uma região. Apesar da constante captação de valores humanos, pode se situar ao mesmo tempo em duas posições definidas: realizador de um documentário ao modo dos neorrealistas e animador do psicologismo. A estrutura social subsiste em função do acontecimento humano: as personagens dependendo das contingências – guerras, revolução, seca - para que projetem os dramas em intensidade. Há tamanha necessidade da humanização que, para assegurá-lo, Graciliano não subordina apenas o cenário ao homem, mas no homem penetra em busca dos grandes acontecimentos. É tão intransigente na revelação das personagens, nessa necessidade em apresentá-las em função da natureza humana, que obscurece o cenário em alguns casos. Ele se utiliza do monólogo para evidenciar as relações por intermédio do processo mental.

É justo afirmar que Graciliano levou a ficção nordestina para o círculo exato em que se move o romance moderno. Sobre os anos trinta do século XX, é possível dizer que foi marcado pelo intenso engajamento político e social no campo da cultura. Ainda que alguns autores não tivessem consciência clara ou definição exata sobre suas obras, a inserção ideológica dá contorno àquele período. Até então, o Nordeste tinha dois ciclos perfeitamente caracterizados: o ciclo pré-modernista e o ciclo pós-modernista. No primeiro, o espaço da cena é ocupado pela ação episódica e em plano secundário os elementos sociais (Franklin Távora e Domingos Olympio). No segundo, os elementos sociais superam a ação episódica traduzindo rigorosamente o documentário (José Américo de Almeida e Rachel de Queiroz). Parece não ter havido o romance modernista. A colocação foi *a priori* e *a posteriori*. Mas ao fechar-se o segundo ciclo, Graciliano Ramos abre a terceira fase: acrescenta o documentário, sem anular a irradiação social e nem a inquirição psicológica.

Para além das questões literárias, talvez seja importante citar que Graciliano Ramos foi um literato com uma sensibilidade lúcida, com visão consciente e visionária, além de amplamente engajado com o seu tempo²⁵². Sabendo disso, a maior parte dos leitores literários costuma se interrogar acerca das intenções do autor. Não tanto pelas centrais, mais ou menos óbvias, mas às secundárias e, particularmente, aquelas que pouco se revelam. Esse território pouco decifrável, na obra de Graciliano, é vasto. Se pode partilhar da crítica de Graciliano que vê em sua literatura um convite à análise social por parte dos leitores

O fato de sempre interpretarmos as obras literárias, até certo ponto, à luz de nossos próprios interesses – e o fato de, na verdade, sermos incapazes de, num certo sentido, interpretá-las de outra maneira – poderia ser uma das razões pelas quais certas obras literárias parecem conservar o seu valor através dos séculos (EAGLETON, 2006, p. 18).

Portanto, os textos de Ramos são criações de seu tempo com todas as influências socioculturais somado à ideia de seus leitores. Em *Garranchos*(2012), como anteriormente dito, foram compilados textos inéditos em livro, produzidos por Graciliano Ramos em diversos momentos da sua trajetória, seja política ou artística. Os textos ali contidos abrangem de meados de 1910 até o início da década de 1950, e nessa coletânea há crônicas, discursos políticos, cartas publicadas na imprensa, epigramas, artigos de crítica literária e até o primeiro ato de uma peça de teatro. Ali figuram textos dos quais o autor se vale de abreviaturas, iniciais e pseudônimos²⁵³, além do nome

²⁵² O que motivou a sua prisão, em março de 1936, acusado — sem que a acusação fosse formalizada — de ter conspirado no mal sucedido levante comunista de novembro de 1935, é demitido, preso em Maceió e enviado a Recife, onde é embarcado com destino ao Rio de Janeiro no navio "Manaus" com outros 115 presos. O país estava sob a ditadura de Vargas e do poderoso coronel Filinto Müller. No período em que esteve preso no Rio, até janeiro de 1937, passou pelo Pavilhão dos Primários da Casa de Detenção, pela Colônia Correcional de Dois Rios (na Ilha Grande), voltou à Casa de Detenção e, por fim, pela Sala da Capela de Correção.

²⁵³ De maneira geral, na imprensa, ainda nos anos 1910, o escritor optava por utilizar o nome de família, Ramos de Oliveira. Mais tarde, por conveniência, ele se vale de pseudônimos como Anastácio Anacleto, J. Calisto, entre

consagrado literariamente. Nessa obra os textos variam quanto ao gênero e aos assuntos, mas alguns textos específicos, com a temática voltada ao ensino, parecem ter ampla relevância para a compreensão tanto da postura do autor face às questões da época em que viveu, como a forma que procurou representa-las. É o caso a seguir

Vai como uma súplica endereçar-se ao governo: partiu pela minha pena desses infelizes pais de família que veem, dia a dia, a miséria invadir-lhes o lar, onde não penetrou ainda, balsâmica e divina, a fonte do bem humano: o livro! Criam-se aqui todos os dias, quase, centros de diversos, e no entanto uma escolha não se abre! É simplesmente horroroso que numa cidade como a nossa (já não digo município, contento-me com a sua capital) não tenhamos quem nos ensine a ler, arrancando-nos a cegueira da alma. Bem longe ainda vai de nós o progresso... O governo, descurando a maior necessidade do povo, entrega a sua instrução a criaturas tão ineptas que mal poderiam frequentar o primeiro ano de um estabelecimento de ensino! Que podem elas ensinar, santo Deus, se nada sabem? Só por milagre. Milagres? Ah! Mas a poeira dos séculos apagou-lhes o vestígio! E a ignorância aumenta, e os crimes multiplicam-se! (RAMOS, 2012, p. 61)

Nesse excerto sobredito de “Garranchos [IV]”, publicado no jornal *O Índio*, em 20 de fevereiro de 1921, em Palmeira dos índios, o autor assina somente com o pseudônimo “X” e parte em defesa do ensino para a população da cidade, da criação de escolas, da melhor instrução dos professores e professoras. Graciliano Ramos, como testemunha de seu tempo, expressou na literatura uma espécie de *apartheid* educacional que historicamente tem sido instituído no Brasil desde então: longo tempo de escolarização e domínio de saberes mais complexos para alguns, via de regra, uma minoria que pode pagar por professores, e curto tempo de vivência escolar, domínio das “coisas fáceis” e mundo do trabalho para outros, a maioria da população, desde os tempos do romancista alagoano.

Pode-se, ainda, observar a forma como Graciliano considera imprescindível que se tomem atitudes quanto à instrução da população também no seguinte excerto de “Garranchos [VI]”, igualmente em *O Índio* e com a assinatura do pseudônimo “X”, de 6 de março de 1921. O autor diz

Voltamos a encarar de novo o grave mal que ameaça derruir a moral do povo: o analfabetismo. A ignorância arrasta, a passos gigantescos, a multidão sertaneja ao abismo tenebroso do crime! [...] São desta natureza os dramas terríveis que nos oferece a selvageria do meio em que vivemos. E tudo por quê? Porque, em vez de uma carta de ABC, se dá ao povo a carta de baralho; porque, em vez de um ensinamento são, que lhe ilumine o cérebro, se lhe deita na boca o copo de água ardente que lhe devasta o organismo e relaxa o caráter! Urge, pois, que se ponha a termo tamanhas misérias. [...] Precisamos abrir escolas (RAMOS, 2012, p. 66).

Sobre a referência de Graciliano à carta de ABC, os estudos da história da alfabetização e da escolarização primária no Brasil revelam que era comum o uso dos abecedários e cartas ABC no ensino das primeiras letras às crianças (MORTATTI, 2000; TAMBARA; 2002; FRADE, 2010.) e a

outros, nas publicações do jornal interiorano *O Índio*. Em 1930, para o *Jornal de Alagoas*, o autor assinava como “Lúcio Guedes” ou pela abreviação “G.R.”. Somente em 1931, nas contribuições para a revista *Novidade*, é que ele passa a assinar “Graciliano Ramos”.

soletração era o método por excelência para aquisição da leitura e da escrita. Segundo Frade (2010, p. 276)

[...] até quase o final do século XIX, parece que só há um caminho para aprender a ler: a soletração, e não há um método complicado que precise ser dominado. Aprendem-se os nomes das letras do alfabeto, reconhece-se cada letra fora da ordem, soletra-se seu nome, decoram-se alguns quadros de sílabas e depois se tenta redescobri-las em palavras ou textos. Nas palavras e nos textos, há uma separação por hífens ou espaços que vão guiando a oralidade.

Graciliano retrata, assim, em seus escritos literários, aspectos do ensino da leitura e da escrita da escola da sua época: o uso do referido método da soletração, dos abecedários e, principalmente, o ensino “à velha época”.

Com os olhos voltados à literatura, é possível afirmar que dessa fusão da narrativa com o cenário e o conjuntura social sai o drama que transmite ao texto a descarga nervosa diretamente ao leitor, aquela que Aristóteles teria denominado catarse. E isso contribui para que leitores e leitoras, estudiosos ou não das questões do ensino e ainda assim diretamente ligados a ele, possam refletir sobre a forma como este se deu através dos anos e como é possível problematizar o que surge a partir dessas reflexões.

Considerações finais

A leitura de uma obra literária permite explorar, além das análises calcadas nos aspectos formais, os aspectos psicológicos, sociais e históricos da qual fez parte e refletiu em suas páginas. Ler os escritos de Graciliano Ramos faz desenvolver aquela visão com a qual ao enunciar um nome a um lugar acabamos associando o lugar a um conjunto.

Um texto adquire múltiplos significados, como se sabe, independente da intenção de quem o escreve – seja um historiador ou um literato. Para o leitor, o texto poderá apontar para além do que é está escrito, seja através da linguagem alegórica da Literatura ou da interpretação do passado - quem o lê poderá ter reinterpretações, inclusive intertextuais²⁵⁴.

Pode-se concluir, dessa forma, que a literatura não poderá ser fonte para uma história tradicional, compreendida também como uma listagem de nomes e datas, mas poderá ser útil, por exemplo, se o objetivo for a compreensão de valores de uma época, assim como as razões, as angústias, os sonhos e os desejos, e, ainda, na verificação de como os seres humanos procuravam

²⁵⁴“A noção de intertextualidade surge do fato de os textos nascerem uns dos outros e influenciarem-se mutuamente. Não há, contudo, reprodução pura e simples e nem adoção plena. A retomada de um texto existente pode ser aleatória ou consentida, vaga lembrança, homenagem explícita ou ainda submissão a um modelo, subversão do cânone ou inspiração voluntária.” (SAMOYALT, 2008, p.10)

representar aos outros e a si em diversas épocas – sendo possível dialogar com a História da Educação ao verificar de que forma eram e são compreendidas as maneiras pelas quais se dá o ensino e no que elas conseguem acertar ou precisam cessar de falhar.

Referências

- CHARTIER, Roger. *A história ou a leitura do tempo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- EAGLETON, Terry. *Teoria da Literatura: uma introdução*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História e História Cultural*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- RAMOS, Graciliano. *Garranchos*. Rio de Janeiro: Record, 2012.
- _____. *Infância*. São Paulo: Círculo do Livro, sem data.
- SAMOYALT, Tiphaine. *A intertextualidade*. São Paulo: Aderaldo & Rothschild, 2008.
- GALVÃO, A. M. O. *Escola e cotidiano: uma história da educação a partir da obra de José Lins do Rego (1890-1920)*. Mestrado em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte: MG, 1994.
- ARAGÃO, M.; FREITAS, A. G. B. “Práticas de castigos escolares: enlaces históricos entre normas e cotidiano”. *Conjectura*, v. 17, n. 2, p. 17-36, maio/ago. 2012. Disponível em <<http://www.uces.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewFile/1648/1024>>. Acesso em 27 de maio de 2014.
- ALVES, L. M. S. A. Os castigos corporais nas escolas nos discursos narrativos nas obras de Machado de Assis, Manoel Antônio de Almeida e Raul Pompeia. In: III Simpósio de História do Maranhão Oitocentista. 4 a 7 de junho de 2013. Universidade Estadual do Maranhão. Disponível em <<http://www.outrostempos.uema.br/oitocentista/cd/ARQ/32.pdf>>. Acessado em 26 de maio de 2014.
- MORTATTI, M. R.. *Os sentidos da alfabetização*. São Paulo: UNESP, 2000.
- TAMBARA, E. Trajetória e natureza do livro didático nas escolas de ensino primário no século XIX no Brasil. *Revista História da Educação*. Pelotas: ASPHE/FaE-UFPel, n. 11, abril, 2002.

A RAÇA NO DISCURSO ESCOLAR: AS IMPLICAÇÕES DO ESTUDO DOS TIPOS HUMANOS NO CURRÍCULO DO INSTITUTO SÃO JOSÉ-RS

Felipe Rodrigo Contri Paz
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
felipecontripaz@hotmail.com

Resumo

Este artigo é um recorte específico da dissertação de mestrado em Educação que aborda a questão da utilização de imagens-artefatos para o ensino das raças humanas. O objetivo desta pesquisa é problematizar a existência deste conteúdo programático, específico para o ensino de raças humanas, contido em currículos dos normalistas do instituto confessional São José (atual La Salle-Canoas), vislumbrando compreender como este era abordado. Para isso, busquei analisar os encadernados institucionais que possuem os conteúdos programáticos e as práticas pedagógicas que sinalizem este tema.

Palavras-chave: Raças Humanas, história da educação, Currículos escolares.

Introdução

Os ensaios sobre as raças humanas ou racialistas, remonta a um processo de reorientação do olhar teocêntrico para o estudo do homem, desencadeado pelo movimento Renascentista Europeu. O movimento humanista tinha como objetivo o estudo sobre as ações humanas e seu aprimoramento, relegando a um segundo plano os estudos metafísicos de épocas anteriores (MAINE, 2004).

Porém, somente no século XIX, o chamado “século científico”, pesquisadores viajantes, principalmente estudantes de História Natural, aprofundaram os estudos sobre as diferentes tipologias humanas. Autores como Lineu, Conde de Buffon, Lamarck e Cuvier são responsáveis por uma discussão sobre as origens e diferenciações raciais humanas. Os conceitos de espécies, raça e as discussões entre as linhas de pensamento monogenistas e poligenistas ficam mais evidenciadas. Destas teorias frutificam-se inúmeras ciências, que visavam identificar, classificar e eliminar ou qualificar a raça. Dentre estas, a Eugenia, o Darwinismo e o Evolucionismo Social foram extremamente influentes na América Latina, especialmente no Brasil. Segundo essas teorias países racialmente miscigenados, como o Brasil, estariam fadados ao fracasso. O Determinismo Geográfico que advoga sobre a

importância basilar do meio ambiente na estruturação do homem, tem como maiores teóricos Ratzel e Buckle. Como expoente máximo dos determinismos, a Antropologia criminal surgiu em meio ao advento das práticas modernizantes das cidades, desejosas pela uniformização da sua população, acomodação e classificação de seus sujeitos.

No Brasil, além de inúmeros intelectuais das áreas do direito e da medicina, alguns literatos e professores/educadores seriam influenciados por estas ideias vindas da Europa e Estados Unidos da América, e posteriormente, formulariam suas próprias teorias sobre a solução para o problema da raça nacional. Alguns nomes conhecidos que teceram comentários e produziram conhecimento foram: Euclides da Cunha, Sílvio Romero, Nina Rodrigues. Esses autores escreveram ensaios onde eram revelados os motivos da raça brasileira estar degenerada, bem como os possíveis tratamentos para a “cura da raça”. Até mesmo *Monteiro Lobato* (1882-1948), um dos mais influentes escritores nacionais, teve seus momentos na pesquisa racial. O seu livro *Presidente Negro ou Choque das Raças* (1926), onde o seu personagem principal, Ayrton, aprende com um professor sobre técnicas futuristas prever um choque entre as raças em meados de 2220.

Este artigo, recorte específico da dissertação de mestrado em Educação que aborda a questão da utilização de imagens-artefatos para o ensino das raças humanas, visa aproximar esta ampla discussão da intelectualidade com os saberes praticados nas bancadas escolares, visto que as escolas tornaram-se durante o século XX receptáculo dessas teorias, aplicando-as aos alunos normalistas, futuros professores da nação.

O objetivo desta pesquisa é problematizar a existência deste conteúdo programático, específico para o ensino de raças humanas, contido em currículos dos normalistas do instituto confessional São José (atual La Salle-Canoas), vislumbrando compreender como este era abordado. Para isso, busquei analisar os encadernados institucionais que possuem os conteúdos programáticos e as práticas pedagógicas que sinalizem este tema. O artigo está dividido em três partes: “*O contexto escolar nacional*”, aonde demonstro em que medidas a questão racial é encaixada nas escolas. Na segunda parte, “*Breve Histórico do Instituto São José (1908-1945)*”, abordo de maneira retrospectiva a fundação do Instituto e a criação da escola normal. Na última secção, “*Currículos e conteúdos programáticos do Instituto São José (1926-1945)*”, promovo uma reflexão sobre os conteúdos programáticos, visando

demonstrar a aplicabilidade dos estudos sobre as raças humanas nas diferentes disciplinas curriculares.

1. O contexto da Educação Nacional

Após a Medicina e o Direito terem adentrado na linha de estudos dos temas raciais, antes campo “exclusivo” dos viajantes e historiadores naturais, a educação escolar brasileira também começou, paulatinamente, a ser pensada como irradiadora das teorias mais avançadas na temática. O seu caráter lúdico facilitaria a tradução do discurso científico em práticas aplicáveis. Já no século XIX a escola brasileira assumia o seu papel no processo de formação do cidadão republicano.

O Colégio Pedro II servia como modelo desde os tempos monárquicos, e continuaria com este papel até a década de 1930, quando a Reforma Francisco Campos²⁵⁵ (1932) estipulou a implantação de “uma rede de inspetores que fiscalizavam escolas secundárias, dando-lhes concessões para permitir seus graduados o acesso à educação superior.” (DÁVILA, 2006, p. 109). O foco das atenções de Campos foram os ensinos secundário e normalista, predominantemente privados.

No Rio Grande do Sul as instituições confessionais que vieram a fixar suas bases instauraram inúmeras questões que deveriam pertencer a um currículo escolar. O estudo das raças humanas era uma constante que alternava entre os pontos a serem abordados em História Natural, Geografia, História da Civilização e posteriormente em Biologia e Higiene. Esses programas, por tendência, acabaram por “incluir a biologia, significando, de modo amplo, puericultura e higiene, os estudos eugênicos que eram cada vez mais utilizados para aperfeiçoar a raça.” (DÁVILA, 2006, p. 172).

Porém seria anacrônico julgarmos estes estudos como racistas. Temos que ter claro que há diferenças bem marcantes entre o *racialismo* e o *racismo*. Não podemos hoje, agindo com anacronismos e julgamentos de uma época “atacar” deliberadamente teóricos que eram renomados e reconhecidos em seu tempo pela seriedade e comprometimento com sua ciência. Assim Sousa (2008) define as diferenças:

²⁵⁵ Francisco Luís da Silva Campos (1891-1968) foi professor, jurista, advogado e político brasileiro. Responsável por grandes reformas na educação. Desempenhou o cargo de ministro da Educação e Saúde entre os anos de 1930-1932, sob ordens do presidente Getúlio Vargas.

Existe uma diferença conceitual entre os termos **racismo** e **racialismo**. Enquanto o segundo se refere ao campo conceitual e ideológico, ou seja, à pré-suposição da existência de raças humanas diferenciadas entre si; o racismo seria a aplicação desta crença conceitual ao nível de atitudes concretas discriminatórias no campo político-social. (SOUSA, 2008, p. 154)

As escolas apreçoavam as teorias raciais ou racialistas, onde era verificável, assim como qualquer outro objeto de estudos, a existência de diferentes tipologias humanas. As escolas assumiram o papel de elucidar estas diferenças entre as raças humanas, de modo a aplainar o terreno para as demais áreas como a medicina – através da eugenia e higiene – e o direito – apoiado nas práticas da antropometria. Ao ensinar sobre as diferenças entre as raças humanas, a escola se engajava em um processo de formação e amadurecimento das ideias. De modo a serem mais efetivos na constituição dos estudos sobre a raça, algumas estratégias de ensino europeias e norte-americanas foram adotadas como base conceitual para os educadores brasileiros e estrangeiros que aqui atuavam principalmente os membros de instituições confessionais mais afeitos as novidades pedagógicas.

No entanto, as escolas de um modo geral, acabariam por aumentar o investimento nos temas raciais entre a década de 1920 e 1940, período marcado por preocupações étnicas em todo o mundo, por eventos como os congressos de eugenia no Brasil, e pelo governo de Getúlio Vargas (1930-1945).

Os projetos eugênicos dos educadores surgiram entre as décadas de 1920 e 1940, a partir das campanhas de saúde e higiene pública das primeiras décadas do século. Os defensores da saúde e da higiene pública eram figuras inovadoras cujos projetos se opunham à crença amplamente disseminada da degeneração racial dos indivíduos negros e mestiços (DÁVILA, 2006, p. 57).

Publicações como as de Oliveira Vianna, Viriato Correa e Balduíno Rambo, feitas para alunos do curso primário/secundário ou para normalistas dão pistas de como estes debates ainda estavam efervescentes na década de 1930 e 1940. Inúmeros foram os pensadores da educação nacional que empreenderam seu tempo para as pesquisas relacionadas ao ensino das raças humanas, ou ao menos para a discussão de um aprimoramento moral da raça nacional.

Um dos primeiros educadores a tecer seus comentários a este respeito foi *Primitivo Moacyr* (1869-1942). Importante pensador baiano que produziu extensa bibliografia relacionada às constituições brasileiras no que tange aos aspectos educacionais. Suas obras foram publicadas em quase totalidade entre os anos de 1936 e 1940, período marcado pelo governo do Estado Novo (1937-1945). Juntamente com as ideias da Escola Nova, que

tiveram atuação mais evidente a partir de 1927, as escolas normalistas aumentaram seu espaço de atuação no país. O autor era próximo de Fernando de Azevedo, devido a comungar ideias próximas, vindas do escolanovismo. Dentre as inúmeras pesquisas realizadas pelo autor, uma das de maior importância é referente ao acesso à educação gratuita por “*peças de cor*” (termo utilizado pelo autor).

José Veríssimo (1857-1916) foi outro importante educador que desempenhou importante papel frente à modernização da educação. Também advogava em favor da valorização da classe discente, por meio de concursos, estabilidade, planos e metas de ensino. Somente em instituições particulares era possível promover fielmente estes preceitos, visto que a educação pública estava em processo lento e gradual de organização. A Educação Física era vista por Veríssimo como a mais moderna das disciplinas para o século XIX e XX. O vigor e a animosidade físicos deveriam ser canalizadas para o bem comum da sociedade nacional. Relacionado com o pensamento burguês e capitalista, foi um dos introdutores das ideologias higiênicas e eugênicas no Brasil republicano (FRANÇA, 2012). A educação era pensada como mola propulsora do pensamento reformista da nação, da sociedade, da raça:

A crença generalizada de que a construção de um país se faz por meio da educação inspirava-se nas obras de Comte, Herbert Spencer e Stuart Mill, onde a educação ocupa lugar de destaque. As ideias desses teóricos exerceram uma influência significativa no Brasil. A meta a ser atingida pelas elites brasileiras era inserir o país no século, reforçando o pressuposto de que, para se alcançar o nível das populações dos países mais avançados do capitalismo internacional, era necessário e indispensável superar o “atraso cultural” existente³⁹. Atingir as marcas do progresso científico das sociedades modernas estaria na dependência direta da renovação cultural, da reforma do ensino e do aperfeiçoamento da instrução pública. (FRANÇA, 2004, p.29).

Fernando de Azevedo (1894-1974), educador, professor e sociólogo brasileiro via na Educação Física, sua área de especialização a disciplina adequada a moldar os corpos e as mentes jovens, com finalidade de progredir a raça nacional. A eugenia brasileira era corretiva, acreditando no papel modelador da educação, não visava à esterilização de sujeitos como em outros países adeptos a eugenia negativa. Assim, as mazelas intelecto-morais deveriam ser corrigidas através da exercitação corporal. Assim, a Educação Física punha em prática o que a Higiene, a Biologia, ou até mesmo, a História Natural comungavam na teoria.

Oliveira Vianna (1883-1951) foi um dos principais intelectuais brasileiros do século XX. Como pensador das teorias raciais adotou o discurso eugênico logo que este foi trazido para o Brasil, ainda no final do século XIX. Assim como a tendência da eugenia nacional, Vianna acreditava ser viável fazer o país progredir por meio de ações sanitaristas. Evidentemente, alguns dos teóricos radicalizaram-se durante suas pesquisas eugênicas, caso do médico *Roberto Kehl* (1889-1974). As viagens de sanitaristas pelo Brasil, patrocinados pelo governo republicano, tornaram-se missões sacras. O ponto convergente nas opiniões sobre os problemas da raça tocavam na questão da miscigenação. No entanto, se educado, alimentado e medicado, esses sujeitos poderiam evoluir e contribuir ao progresso nacional. Vianna incentivou o ensino da disciplina de higiene e eugenia nas escolas normalistas, prática adotada paulatinamente durante as décadas de 1930 e 1940. E de certo modo, os mestiços poderiam inclusive contribuir eugenicamente para a arianização e branqueamento dos cidadãos nacionais. Suas principais e mais influentes obras foram *Evolução do Povo Brasileiro* (1923) e *Raça e Assimilação* (1932). Escolas normalistas, preocupadas com uma formação de qualidade de seus professores, investiam na aquisição dos livros de Vianna, considerado referência na questão dos tipos humanos.

2. Breve Histórico do Instituto São José (1908-1945)

Figura 1: Instituto São José – Entrada Principal (1913)



Fonte: Arquivo Central La Salle

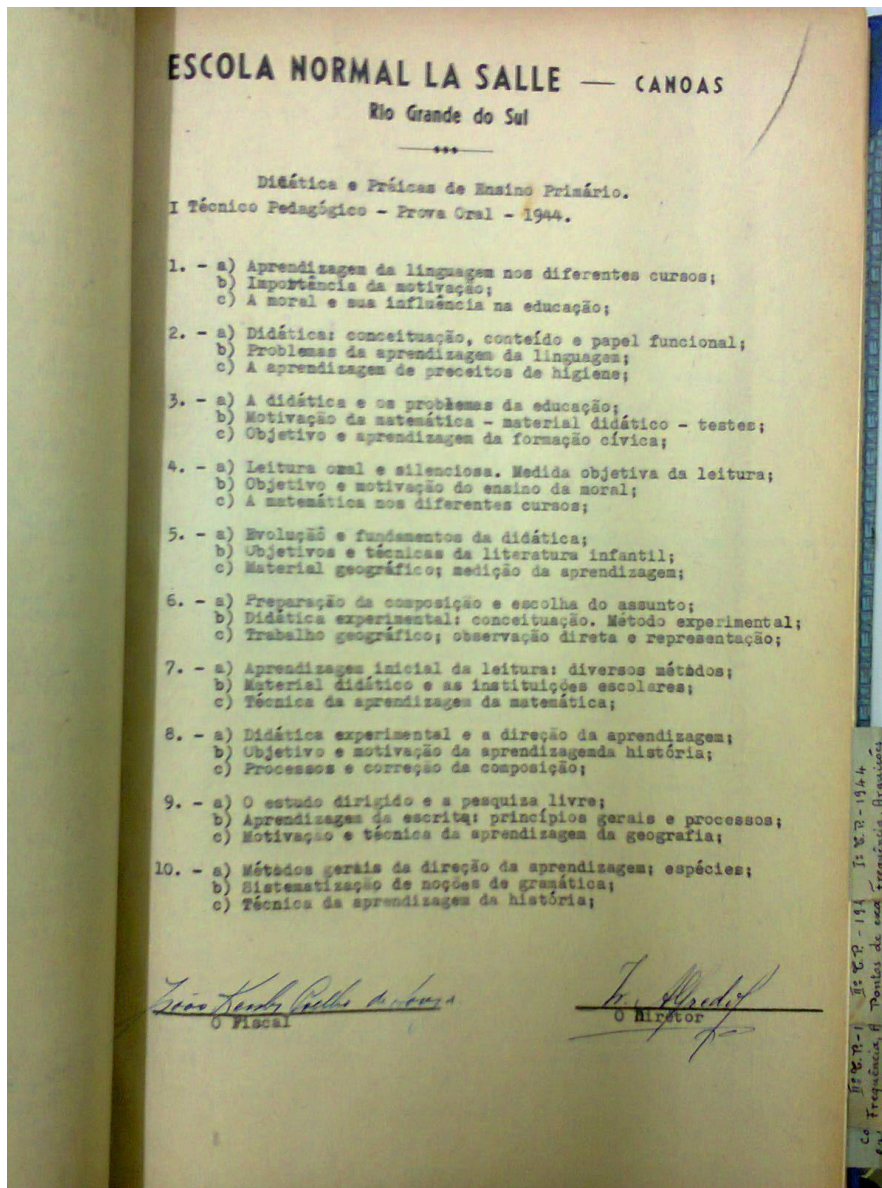
A congregação dos irmãos Lassalistas surgiu na França no ano de 1680, sob o nome de Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs. No Brasil chegaram durante o começo do século XX, mais precisamente no ano de 1907, fundando em Porto Alegre a Escola São João Batista de La Salle. No ano seguinte, na região de Canoas, fundaram o externato São Luiz, o Instituto São José e o Centro Educacional La Salle. A instituição firmou raízes no Estado possuindo apoio do Presidente do Rio Grande do Sul, Borges de Medeiros, seguidor dos ideais castilhistas. Após a sede inicial em Porto Alegre, Alegrete e Caxias seriam agraciadas por outras sedes da rede.

A instalação da escola em Canoas deu-se no ano de 1908, funcionando inicialmente em prédio único, com grande capacidade. Devido ao aumento de demanda, várias residências nos arredores foram adquiridas e reformuladas para atender aos fins educativos. Em 1909 foi construído um prédio espaçoso para aulas e dormitórios de internos. Os refeitórios e cozinha seriam construídos em 1912, a capela e salão de festas em 1914. A congregação estava investindo massivamente para qualificar seus espaços. Em 1919, promove-se a compra de um extenso terreno arborizado, com finalidades esportivas, de plantio e cultivo de hortas escolares. Em 1939, a instituição promoveu intensa remodelação dos espaços e construção de novas salas de aula. A finalidade inicial do instituto era o ensino primário, agrícola e comercial, destinado ao número máximo de 200 alunos. Em 1926 torna-se também *escola normalista*, formando moços para o ensino da ordem cristã. Em 1936 instaura-se o ensino do curso fundamental, começando pela primeira série, seguindo à risca as Legislações Federais.

Em 1939 foi requerida a inspeção preliminar para o curso fundamental, sendo atendida em 1940 pelo inspetor Dr. Alfredo Lino Dias, sendo apresentado minucioso relatório. O instituto tendia a formar pedagogicamente a mocidade para a futura associação aos membros da congregação, os demais ginásios advogam a preparação para a vida prática.

3. Currículos e conteúdos programáticos do Instituto São José (1926-1945)

Figura 2: Conteúdos Programáticos São José



Fonte: Museu e Arquivo Histórico La Salle (MAHLS)

O cenário nacional contribuía para o avanço dos estudos sobre as raças nas escolas, principalmente as normalistas. Seja por meio de disciplinas teóricas e/ou práticas o tema dos tipos humanos era recorrente. Em geral as escolas formadoras de futuros educadores eram de cunho confessional. As disciplinas que os normalistas do Instituto São José/Canoas (RS) tinham como obrigatórias durante sua formação eram: Biologia Geral, Iniciação as Ciências da Educação, Matérias de Ensino, Didática e Prática de Ensino, Música e Canto Orfeônico,

Psicologia Experimental, Religião, Sociologia Geral, Desenho, Higiene Escolar e Educação Física. Ainda havia algumas outras disponíveis para aprimoramento, tais como História da Educação, Filosofia Educacional e Ética Educacional, entre outras.

Em se tratando de disciplinas que tratavam da “prática” de aprimoramento racial, podemos citar a Educação Física, a Higiene e a Psicologia infantil e Educacional. A Higiene inclusive tornou-se matéria obrigatória segundo o decreto nº 775 A, do ano de 1943. A instituição teve que adaptar seus estudantes aos novos currículos, inclusive os alunos que já haviam iniciado seus cursos, visto a importância que o Secretário da Educação e Cultura estava prestando aqui no Estado. Em correspondência com o secretário o Diretor da congregação Lasallista argumentava para evitar a invalidação do curso em andamento, e confirmava a inscrição dos normalistas na nova disciplina em paralelo com os demais estudos. Práticas de cuidado com o corpo e a mente, bem como o total repúdio aos vícios era amplamente reforçado.

A Educação Física funcionava na medida de construir um corpo saudável e reforçado, promovendo uma sociedade em que o progresso passava por uma reeducação física do corpo. A disciplina de Educação Física era vista como aparato para ter maior força no combate aos vícios e doenças e aprimorar a raça nacional. É importante lembrar que mesmo em institutos confessionais o nacionalismo era tratado como fundamental ao bom normalista, por consequência bom cidadão.

A Psicologia Educacional no curso normalista tinha a intenção de estudar a teoria e aplicar a prática em seus alunos de outros cursos, como os da escola de aplicação e até nos alunos do Ginásio. Se as medidas antropométricas eram recorrentes, ainda estavam iniciando os estudos sobre a psicologia aplicada aos alunos. Técnicas de concentração, estudos sobre as fases de maturação mental e estudos sobre as doenças mentais eram recorrentes. Alguns dos pontos de Psicologia no Instituto São José são quase que de natureza subjetiva. Dentre eles: “Inclinações: Pessoais, sociais e superiores; O caráter; a personalidade”.

Embora pareça um tanto contraditório, a disciplina de Música e Canto Orfeônico como uma maneira “prática” de formulação de consciência racial e espírito nacionalista. Era algo institucionados para os normalistas de então, aprender a ensinar sobre a pátria, principalmente através da música.

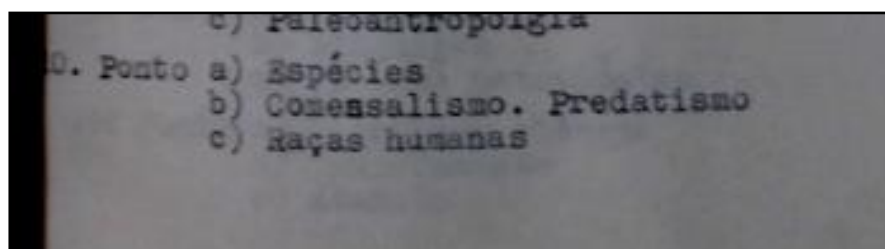
Estudavam trabalhos manuais e cantos corais nacionalista a fim de adquirir amor pelo trabalho e pela nação que se considerava faltar entre as elites. Como Azevedo explicou: O que importa, no entanto, acima de tudo, é o cultivo do sentimento patriótico. (DÁVILA, 2006, p. 175).

Os normalistas do Instituto São José faziam grandes eventos e desfiles na semana cívica, inclusive com publicação de pequenos versos e marchinhas. Em meio a um estado de nacionalismo ufanista exacerbado, inclusive demonstrar a nacionalidade de seus normalistas era importante. Nos documentos institucionais é destacado que todos são brasileiros natos.

Do ponto de abordagem mais “teórica”, podemos elencar a Biologia e a Sociologia.

A Biologia ensinada tinha como objetivo trazer inúmeros aportes teóricos sobre as teorias racialistas, dentre as mais conhecidas como a Poligenia e a Eugenia, bem como todo o debate acerca das mesmas. A análise de anatomia comparada, estudos craniométricos, todos auxiliados pelos materiais do Laboratório/sala/museu de História Natural do instituto Lasallista. As teorias evolucionistas também tinham espaço reservado à discussão. As teorias de pensadores como Darwin, Mendel e Lamarck eram amplamente debatidas, no entanto nota-se uma inclinação para o último. Aqui no Brasil a eugenia foi teoricamente eclética, balizada por dois discursos contraditórios: Lamarck e Mendel. As ideias de Mendel ganharam maior influência no exterior, acreditando que o material genético seria transmitido, independentemente do meio em que existissem. Assim sendo, o problema racial não poderia ser contornado. A teoria de Lamarck, adaptada, trazia uma perspectiva de reforma racial, uma eugenia regenerativa.

Figura 3 - Pontos de Biologia - Conteúdos Programáticos Instituto São José



Fonte: Museu e Arquivo Histórico La Salle (MAHLS)

Neste trecho fica evidenciada a presença da temática de estudos sobre as raças humanas no curso normalista dos irmãos Lasallistas. Era um ponto em separado, merecendo o mesmo tempo despendido que outros conteúdos. Supõe-se que o ensino sobre as raças humanas fosse feito, principalmente através de imagens – tanto as de compêndios escolares como os de Balduino Rambo e Oliveira Vianna – bem como projetáveis e bustos de gesso,

que eram utilizados em inúmeras atividades das mais diferentes disciplinas e cursos do instituto.

Figura 4 - Bustos Raciais



Fonte: Museu e Arquivo Histórico La Salle (MAHLS)

Já na Sociologia algumas teorias racialistas eram tratadas de modo especial, sob o ponto de vista social. Eram debatidas as hipóteses sobre o aparecimento do homem, dentre elas as teorias de poligenismo e monogenismo. As teorias do progresso social abordavam a eugenia do ponto de vista moral e social, o que nada mais era do que utilizar as metodologias da eugenia para mudar e eugenicamente atuar na moralidade dos indivíduos, da maneira que fosse necessário.

A eugenia era ensinada dentro da Biologia e da Sociologia, aparecendo mais discretamente nos pontos de Educação Física e Higiene, no entanto eram aplicadas na prática. Não somente no Instituto São José era assim, era uma tendência nacional.

Desenvolveram-se cursos de educação física, higiene e puericultura. Os alunos aprendiam normas eugênicas para poder ensiná-las: os cursos “[dariam] conhecimentos aos alunos da orientação da Educação Física dentro de um plano baseado em um contínuo aperfeiçoamento físico, mental, moral e social. (DÁVILA, 2006, p. 175).

Ainda segundo Dávila (2006), durante o período da primeira metade do século XX, o Brasil em busca de sua modernização, quis equiparar as diferenças históricas raciais, quase uma eugenia lamarckiana. No contraponto de uma política de maior escolarização da população nacional, o modelo “branco e europeu” era o adotado como parâmetro a ser atingido. Os educadores brasileiros não entendiam o conceito de raça como algo meramente biológico. A raça – biológica – tornava-se aparato ideológico para a discussão étnica. Arelado a esta miscelânea conceitual os valores imorais que deveriam ser rechaçados, tais como a preguiça, a pobreza e as doenças venéreas. A escola era vista como a melhor propagadora destes conhecimentos, essencialmente em ações sobre as crianças em idade escolar. O corpo deveria ser trabalhado e cuidado, proporcionando assim, uma forma de moldar a moralidade social.

Considerações finais

Os currículos do Instituto São José/Canoas (RS) possuem as normatizações que eram institucionados para a educação normalista de sua época. A formação de professores foi uma preocupação constante do período em que Getúlio Vargas esteve à frente do governo presidencial. O ensino “teórico” – falando das diferentes teorias, conceitos e discussões sobre a raça – e o “prático” – onde medidas eugênicas e higiênicas visavam o aprimoramento da raça – acabavam mesclando-se sob o ideário da construção do cidadão patriótico/nacionalista, que intentava evoluir sua própria nação.

Além dos compêndios didáticos, que tinham, inclusive, capítulo específico para o estudo das raças humanas, havia ainda inúmeros outros objetos para o aprimoramento dos estudos dos tipos humanos, tais como projetáveis e bustos. Ademais, o próprio cotidiano era marcado por referências a questão racial, o Brasil viveu essa discussão ativamente. A discussão sobre as raças estava tão enraizada que em 1958 a Editora *Vecchi* lançava ainda seu álbum de figurinhas “*Raças e Costumes do mundo inteiro*”, onde segundo o editorial “raças diferentes e vivendo em ambientes diversos, diferentes haviam de serem, caracteres físicos e morais desses numerosos grupos”. Assim, entendo que a discussão racial deve ser pensada em longa duração e de maneira alguma alheia ao ambiente escolar normalista. A escola normal que ganhou tanta importância no período Getulista era entendida como a porta de entrada para a formação de professores seguidores de uma *intelligentsia* científica e racista, preocupada em agir na “*Lamarckianamente*” na questão racial nacional.

Referências

- COUTY, Louis. *O Brasil em 1884: Esboços sociológicos*. Fundação Casa de Rui Barbosa: Brasília, 1984.
- DÁVILA, JERRY. *Diploma de Brancura: Política social e racial no Brasil: 1917-1945*. UNESP: São Paulo, 2006.
- DOS SANTOS, Ricardo Augusto. Oliveira Vianna, Eugenia e o Campo Intelectual da Primeira República. XIV ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA DA ANPUH-RIO: MEMÓRIA E PATRIMÔNIO. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/UNIRIO, 2010.
- FIGUEIREDO, Cláudio. A Ciência dos Opostos. *Revista Nossa História*. São Paulo, Vera Cruz, Ano 3, nº 27, 2006, p.13-19.
- FRANÇA, Ney Ferreira. *História da Educação Física no Ensino Primário no Estado do Pará (1889-1900)*. Belém: UEPA, 2012.127 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Pará.
- GIAROLA, Flávio Raimundo. *Racismo e teorias raciais no século XIX: Principais noções e balanço historiográfico*. História e História, Campinas: UNICAMP, v. n. 2010, p.42-50.

_____. As ideias eugênicas no Brasil: ciência, raça e projeto nacional no entre guerras – *Revista Eletrônica História em Reflexão*, Dourados: UFGD Vol. 6 n. 11, 2012 pp 14-25.

MAINE, Nicholas. *Renascimento*. Folio: Porto, 2004.

MARTINS, Oliveira. *As Raças Humanas e a civilização primitiva*. Americana: Lisboa, 1893.

SOUSA, Ricardo Alexandre Santos de. *Agassiz e Gobineau - As ciências contra o Brasil mestiço*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2008. 174 f. Dissertação (Mestrado em História das Ciências e da Saúde). Programa de Pós-graduação em História das Ciências e da Saúde da Santa Casa de Oswaldo Cruz – FIOCRUZ.

SOUZA, Vanderlei Sebastião de. *A política biológica como projeto: a “eugenia negativa” e a construção da nacionalidade na trajetória de Renato Kehl (1917-1932)*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2006. Dissertação (Mestrado em História das Ciências e da Saúde). Programa de Pós-graduação em História das Ciências e da Saúde da Santa Casa de Oswaldo Cruz – FIOCRUZ.

SILVEIRA, Éder. *A Cura da Raça. Eugenia e Higienismo no Discurso Médico Sul-Rio-Grandense nas Primeiras Décadas do Séc. XX*. UPF, Passo Fundo, 2005.

STEPHANOU, Maria. *Saúde pela educação: escolarização e didatização de saberes médicos na primeira metade do século XX*. Rio de Janeiro, 2000 In: **Anais do I Congresso Brasileiro de História da Educação**. Disponível em: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/114_maria_ste.pdf>.

PENSANDO A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS NO BRASIL (1549-1998)

Francisco Furtado Gomes Riet Vargas
E. E. E. F. Juvêncio Lemos e E.T.E. Getúlio Vargas
chicaov@yahoo.com.br

Resumo

Este texto busca refletir a História da Educação de Adultos no Brasil ao longo do tempo, dando ênfase às políticas públicas adotadas no Brasil para que se concretize este projeto. Ainda busca demonstrar que outros agentes sociais vão se envolver nesta empreitada pela educação dos adultos e de que forma e com que intenções irão o fazer. Tais reflexões tomaram por base a historiografia a respeito do assunto, entretanto lançaremos mãos de algumas fontes a quais temos acesso.

Quando aceitamos o desafio de escrever este artigo, logo percebemos algumas questões teóricas relevantes sobre a questão do conceito de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil. Primeiramente, EJA é uma definição nova, apesar de haver movimentos anteriores que tinham feições similares a este conceito, como Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização), entre outras formas de educação de adultos não tão sistemáticos (PORCARO, 2011, p. 28).

Outra questão conceitual é a das palavras “jovem” e “adulto”, também são designações que podemos falar com no máximo alguns 3 ou 4 séculos de História. O conceito de infância irá apenas surgir durante os séculos XVIII-XIX, anteriormente inexistindo e perdendo a necessidade do conceito de adulto. O conceito de jovem, é mais recente ainda, pois, Segundo Ariès (2011, p. 108), «*a preocupação com a idade se tornaria fundamental no século XIX e em nossos dias*», colocando que era comum a mesma classe misturar desde crianças a idosos. Logo é difícil traçar um parâmetro em EJA com identidade própria, sem se falar na diferenciação das classes.

Ainda cabe salientar, que a periodicização deste artigo, não segue o modelo que acreditamos ser o mais apropriado para a História da Educação do Brasil, é o que achamos mais conveniente e didático para este texto.

Considerações sobre a História da Educação de Adultos

Podemos falar que a EJA começa a surgir com as manufaturas²⁵⁶, guildas e corporações, ainda na Idade Média, mas ligadas intimamente ao trabalho, a apreender um ofício com os mestres manufatureiros, que instruíam em troca do salário de seus aprendizes (PERNOUD, 1997, p. 54). Porém, o conceito de educação para crianças, encontramos primeiramente em John Locke (1989) e Alexandre de Gusmão (2000), no século XVIII. A partir deste momento que podemos ensaiar um pensar em uma educação para os adultos, de forma diferenciada.

Juntamente a isto John Locke também propõe uma educação diferenciada para trabalhadores e cavalheiros (LOCKE, 1989, 217-218), este é um reflexo que se verá no Brasil.

Primeiros Ares Educacionais no Brasil (1549-1759)

Quanto à educação de jovens e adultos no Brasil, Galvão e Soares colocam que

Pode-se afirmar que, desde a chegada dos portugueses ao Brasil, o ensino do ler e do escrever aos adultos indígenas, ao lado da catequese, constituiu uma das ações prioritárias no interior do projeto de colonização (2005, p. 258).

Conforme os autores supracitados, os jesuítas são os principais educadores do período colonial, desde sua chegada, em 1549, até sua expulsão, em 1759. Embora as crianças fossem prioridade, pelo caráter da formação da nova geração católica e como multiplicadores junto aos adultos, alguns estudos mostram que os jesuítas aprenderam a língua dos índios, produzindo diversos recursos como instrumentos de catequese e instrução dos indígenas. O tupi-guarani tornou-se tão usado na comunicação entre padres e nativos que, em 1727, autoridades portuguesas proibiram sua utilização na educação, exigindo o uso do português (GALVÃO & SOARES, 2005, p.259).

Os jesuítas, e membros de outras ordens religiosas, também catequizaram e instruíram escravos, porém existem poucos estudos a esse respeito. Por outro lado, poucas parecem ter sido as experiências educacionais com mulheres adultas (GALVÃO & SOARES, 2005, p.259), reservando-se a essas apenas aulas de boas maneiras e prendas domésticas (AGUIAR, 2001, p.11).

²⁵⁶ Empresas que produziam mercadorias de forma artesanal, com o uso de máquinas baseadas na força humana e animal para seu funcionamento.

Raimundo Aguiar (2001, p.10) coloca que a educação dada pelos jesuítas não só abrangeu crianças, jovens e adultos, mas também indígenas, africanos e colonos portugueses. Porém, de acordo com o Aguiar, os indígenas e africanos foram apenas catequizados, o que por um lado ajudava a Igreja Católica a rebanhar novos adeptos, por outro, transformava indígenas e africanos mais dóceis (p.11).

Aguiar ainda cita que, a exemplo do que ocorria na Idade Média, a aprendizagem profissional se dava no próprio local de labuta, para os índios, africanos e mestiços, gerando uma mão-de-obra para a colônia. E segmentada se dava a instrução das elites coloniais, já se observando a separação entre trabalho manual e intelectual (2001, p.11).

Em consonância com Aguiar, Rosa Cristina Porcaro (2011), coloca que no Brasil do período colonial era recorrente:

(...) a oferta de uma educação moralizadora para a classe pobre e de uma educação instrutora para as classes ricas. Alunos adultos eram pertencentes às classes pobres e, portanto, a estes era oferecida apenas uma educação de caráter religioso, de fundo moralizador, enquanto para as classes ricas a educação buscava o oferecimento de instrução. (p. 28).

Período Pombalino (1759-1808)

Em 1759, se dá a expulsão dos jesuítas sobre a alegação que os mesmos estavam detendo o poder econômico, que precisava voltar ao governo português e que seus serviços educacionais estavam a mercê da ordem, contrariando os interesses do país. Com isso abre-se a Direção Geral de Estudos, que realiza concurso para todos os professores, verificam-se os professores lecionando sem licença e demonstra-se uma preocupação com a qualificação dos mesmos, o que até então não existia porque o ensino era um monopólio jesuíta. Com a expulsão dos jesuítas, não se tem conhecimento de outras experiências significativas e sistemáticas com educação de adultos. A ênfase pombalina era a educação secundária, organizados nas aulas régias avulsas, desestruturando um sistema de educacional introduzido pelos jesuítas, mas exigiu novos métodos e novos livros. Ainda deve-se salientar que as carências educativas já existentes na Metrópole, se agudizaram na colônia (AGUIAR, 2001, p.12).

Logo podemos convergir que a educação secundária proposta nas políticas implementadas pelo Marquês de Pombal, não atingiam aos adultos, ao menos não aos adultos pobres. Isto elitizava a educação no Brasil.

A Chegada da Família Real Portuguesa (1808-1822)

Com a chegada da Família Real Portuguesa ao Brasil, fugindo das Guerras Napoleônicas, são instalados cursos superiores na Bahia, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Pernambuco. Ainda são revogadas uma série de decretos pombalinos, que reduziam autonomia da colônia, reabrindo-se fábricas fechadas. Em 1812, criou-se a Escola de Serralheiros em Minas Gerais, com *“o ensino profissional e, como tal, para adultos”* (AGUIAR, 2001, p.12-13).

A educação primária ou elementar continuava com o objetivo de ensinar apenas a ler e a escrever, mas foi adquirindo prestígio, pois através desse nível de ensino se preparava para a educação secundária e para ocupar-se cargos burocráticos.

A Educação de Adultos no Brasil Império (1822-1889)

No período do Império foi onde se deu a progressiva institucionalização da escola no Brasil. Já na constituição imperial de 1824 aparece no artigo 179, inciso XXXII dizia: *“Instrução primaria, e gratuita a todos os Cidadãos”* (BRASIL, 2012). Diversas discussões ocorreram nas assembleias provinciais de como incluir as “camadas ‘inferiores’ da sociedade” (homens e mulheres pobres, negros escravos e libertos) nos processos de instrução formal. O Ato Adicional de 1834 tornou as províncias responsáveis pela instrução primária e secundária e formulou políticas de instrução para jovens e adultos. (GALVÃO & SOARES, 2005, p.260). Aguiar coloca que esta era uma maneira ardilosa de o governo federal eximir-se da responsabilidade da educação da maioria (2001, p.13).

Várias são as evidências nos documentos da Instrução Pública do período, a aulas noturnas ou para adultos existentes em diversas províncias. Em Pernambuco, no Regimento das ‘Escolas de Instrução Primária’ discorre sobre como deveriam funcionar as escolas responsáveis por receber alunos maiores de quinze anos. Neste exigia-se que fosse ministrado aulas *“nas escolas noturnas criadas pelo governo na capital e na sede de cada*

termo, nas escolas dominicais, na escola da Casa de Detenção para os presos e na aula dos cegos no "Asylo de mendicidade". Ainda previa que outras aulas para adultos poderiam ser estabelecidas, em caráter de assistencial, aos professores que assim se propusessem, mediante autorização do presidente da província, funcionando nas casas onde funcionavam as escolas diurnas. Esta rede de filantropia funcionou durante o século XIX em vários locais do Brasil, de forma a contribuírem com a "regeneração" e a "civilização" das camadas populares, como podemos ver na Biblioteca Pública Pelotense, em suas aulas noturnas (GALVÃO & SOARES, 2005, p.260; PERES, 2001).

Entretanto, pesquisas realizadas comprovam que as experiências educacionais domésticas e não formais ultrapassam em número aquelas realizadas no sistemas formal. *"No caso dos adultos, essas experiências pareciam se multiplicar, sobretudo no espaço urbano"* (GALVÃO & SOARES, 2005, p.261).

Galvão e Soares colocam que para os escravos, o acesso à leitura e à escrita, era um elemento essencial na conquista dos direitos civis. Eles eram proibidos de frequentar os sistemas oficiais de ensino, de acordo com Galvão e Soares (2005, p. 261). Entretanto, conforme coloca Aguiar, a constituição de 1824 possibilitava *"a interpretação de que a educação escolar não era exclusividade das crianças brancas do sexo masculino"* (2001, p. 13). De qualquer forma, os escravos frequentavam redes sociais onde a escrita estava presente. Era comum formarem-se redes de aprendizagem informais (GALVÃO & SOARES, 2005, p.261).

Em 1876, o ministro dos Negócios do Império, José Bento da Cunha Figueiredo, publicou um relatório apontando 200 mil alunos cursando aulas noturnas (PORCARO, 2011, p. 28).

A concepção de analfabeto como ignorante e incapaz no Brasil se torna mais marcante no final do Império, com a Lei Saraiva, de 1881, que determinava as eleições diretas e que ao lado de outras restrições, como a censitária, não permitia o voto de analfabetos. Restrições que até então eram de natureza econômica e social, passam agora a ser de instrução. A Lei Leônicio de Carvalho, de 1879, já propunha a criação de cursos noturnos e acreditava ser positiva a restrição do voto dos analfabetos, para contribuir com o desenvolvimento da educação (GALVÃO & SOARES, 2005, p.261-262).

Finalizando este período, faz jus destacar a colocação de Aguiar, que apesar da Constituição de 1824 e do Ato Adicional de 1834, o *“preceito do direito a educação não só não se aplicava para a população adulta, mas, também, para a população infantil, visto que em 1890 tínhamos 82% da população analfabeta”* (2001, p. 13).

A Primeira República (1889-1930)

Segundo Cunha (1999), com o início da industrialização no Brasil houve uma lenta e tímida valorização da educação de jovens e adultos, porém esta preocupação tem mais ligação com a preparação para a sociedade de trabalho do que com a educação para cidadania.

Confirmando isto, podemos notar que nas primeiras décadas do século XX houve intensas mobilizações em diversas esferas da sociedade a fim da alfabetização de adultos. Várias associações, de vários estados se congregaram para tomarem iniciativas neste sentido, Na medida que gozavam de autonomia, não havendo nenhuma política nacional e centralizadora de educação (GALVÃO & SOARES, 2005, p.262-263).

Neste sentido, é citada a fundação da Liga Brasileira contra o Analfabetismo, em 1915. Na Associação Brasileira de Educação, os debates sobre a disseminação da educação para todos eram entusiasmados, ficando em seu projeto que o direito do cidadão à escola é submetido ao dever deste de educar-se. Segundo discursos de sanitaristas e higienistas a ignorância era uma *“calamidade pública”*. Conforme os intelectuais, as *“elites esclarecidas”* teriam papel fundamental no processo de regeneração nacional, pela educação (GALVÃO & SOARES, 2005, p.263).

Outro exemplo da mobilização pelo fim do analfabetismo em menor prazo possível vem do Rio Grande do Norte, onde, Abner de Britto, promotor público neste Estado, cria um método, por ele mesmo intitulado, *“desanalfabetizador”*, onde os submetidos são alfabetizados em sete lições, cada uma com a duração de três dias(GALVÃO & SOARES, 2005, p.263).

Porém, havia certo temor com esta alfabetização massiva, se desacompanhada de uma formação moral, pudesse se transformar em algo perigoso. Carneiro Leão afirma que:

“talvez aumentemos a anarquia social. Toda essa gente que, inculta e ignorante, se sujeita a vegetar, se contenta em ocupações inferiores, sabendo ler e escrever aspirará outras coisas quererá outra situação e como não há profissões práticas nem temos capacidade para cria-las, desejará também conseguir emprego público. (apud PAIVA, 2003, p. 102).

Por outro lado, houve mobilizações das próprias massas populares pela educação, a exemplo do que houve com os escravos em períodos anteriores. Conforme Gallo e Moraes, a educação brasileira recebeu uma grande contribuição dos anarquistas (2005, p.91). Enquanto sociais-democratas e marxistas se limitaram a exigir do Estado a educação, os anarquistas, por discordarem da necessidade do Estado, tomavam a educação por suas próprias mãos.

Os libertários se envolveram na organização e nas lutas operárias no movimento operário brasileiro, com a organização de vários sindicatos, associações e da própria Confederação Operária Brasileira (COB) e a deflagração de várias greves por melhores condições de trabalho, fim do trabalho infantil entre outras. Juntamente a isto, notaram a dificuldade quando esbarraram no analfabetismo no seio do operariado, levando a leitura dos jornais operários em voz alta para grupos de trabalhadores, de forma a possibilitar o entendimento de suas estratégias e métodos de luta (GALLO & MORAES, 2005, p.91).

É possível notar-se em vários jornais a queixa dos anarquistas quanto a ignorância e, por consequência, sua preocupação com a educação deste povo (VARGAS, 2011, p.77; GALLO & MORAES, 2005, p. 91). Tendo em vista isto, em 1895 surge a primeira escola criada pelo movimento operário brasileiro, a Escola da Sociedade União Operária, em Rio Grande, no Rio Grande do Sul. Esta escola é uma exceção à tese de que os sociais-democratas apenas limitavam-se a exigir do Estado a educação. Sendo, no momento da criação da escola, a Sociedade União Operária (SUO), palco de embates de vários grupos, entre eles os sociais-democratas, que eram as principais lideranças desta entidade. Esse grupo se empenha na consolidação da escola, tendo inclusive o seu grande líder, Antônio Guedes Coutinho, como um dos professores da Escola. Esta escola, apesar de ter por norte a educação das crianças, mantinha aulas noturnas, para jovens e adultos (VARGAS, 2011, p.80-81).

Figura 1 - Prédio da Sociedade União Operária



Fonte: Arquivo do Centro de Documentação Histórica “Prof. Hugo Neves” / FURG – Rio Grande

Esse movimento foi ganhando força nos Congressos da Confederação Operária Brasileira que, aconselhado por esses congressos, cada sindicato ou federação local de sindicatos criar *escolas racionalistas*²⁵⁷. Tais escolas disseminaram-se por vários locais do Brasil (GALLO & MORAES, 2005, p.92-95).

Era Vargas (1930-1945)

É na década de 1930, com Getulio Vargas no poder, é que irão ocorrer a criação do Ministério da Educação e das Secretarias de Educação dos Estados (PILETTI, 2008, p.74). Este momento é marcado pelo *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, com o convite para os mesmo participar do governo (PILETTI, 2008, p.76).

Na Constituição de 1934 aparece “*ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos*”, em consonância com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Entretanto, conforme destaca Piletti, o governo se dedicou primeiro a uma reforma do ensino secundário e superior. Não fugindo a tradição de dar maior importância ao ensino das elites (2008, p. 78).

²⁵⁷ Seguindo os moldes da educação proposta por Francisco Ferrer y Guardia, adotado pelos anarquistas em vários países. Para mais informações vide FERRER Y GUARDIA, Francisco. *La Escuela Moderna. Enseñanza Racionalista*. Montevideo: Ed. “Solidaridad” , 1960.

Durante este período, algumas experiências de alfabetização de adultos são realizadas. Uma delas foi realizada durante a gestão de Anísio Teixeira na Secretaria de Instrução Pública do Distrito Federal (hoje, município do Rio de Janeiro). Já durante o Estado Novo (1937-1945), conforme destaca Galvão e Soares, poucas foram as iniciativas quanto à educação de adultos (2005, p.265).

Nesta ocasião foram tímidas as iniciativas educacionais voltadas para adultos. Os sujeitos não alfabetizados, que viviam em áreas urbanas, *“se inseriam em práticas de uso efetivo de leitura e da escrita”*. Em Pernambuco, temos o exemplo, nos anos 30-40, das leituras orais de folhetos de cordel. Os folhetos eram lidos pelo vendedor nas feiras e em reuniões coletivas. Um mesmo folheto poderia ser lido várias vezes, sendo memorizado. O *“alfabetizando”*, neste processo, reconhecia as palavras, se integrando ao mundo das letras (GALVÃO & SOARES, 2005, p.265).

Muitos tiveram experiências escolares traumáticas com a carta do ABC, pela abstração e pela inflexibilidade existente nas salas de aula. Isto somado a necessidades do trabalho e o afastamento da escola (principalmente no campo) contribuem para não frequência e a auto-representação de *“burro”*. Porém, fora da escola encontravam material escrito que lhes trazia prazer (GALVÃO & SOARES, 2005, p.265-266).

De acordo com Haddad e Di Pierro, em 1942 foi criado o Fundo Nacional de Ensino Primário, que deveria realizar um programa de ampliação do ensino primário, inclusive de Ensino Supletivo. Em 1945, foi estabelecido que o fundo devesse usar 25% dos seus recursos para um plano geral de Ensino Supletivo (2000, p.111)

Período Populista (1945-1964)

A partir 1940, segundo Porcaro, como consequência da ausência de políticas, são detectados altos índices de analfabetismo no país. O governo decide criar um fundo para alfabetização de adultos. Conjuntamente a isto, a criação da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), passa a acontecer por parte desta pressão para que os países membros (o Brasil um deles) eduquem seus adultos (2011, p.29; MANACORDA, 1992, p.353).

Com isso, ganha novo impulso a educação de adultos. Em 1946 é aprovada a Lei Orgânica do Ensino Primário, que prevê o ensino supletivo. Em 1947, o governo brasileiro lança, de forma inédita no país, uma Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, coordenado pela Secretaria de Educação de Adultos (DI PIERRO & HADDAD, 2000, p. 111). Tal campanha se deve além das pressões internacionais, ao altíssimo índice de analfabetismo existente na população. Houve uma grande mobilização, começando com dez mil classes, atendendo todos os municípios, e uma vasta produção de materiais pedagógicos (GALVÃO & SOARES, 2005, p.266). De acordo com Haddad e Di Pierro, é apenas neste momento que a educação de adultos veio se afirmar como um problema de política nacional (2000, p.110).

A alfabetização era prevista para três meses e, posteriormente seria feito o curso primário em dois períodos de sete meses. Posteriormente o indivíduo poderia fazer um curso profissionalizante. Aqui permanece o aspecto missionário, redentor e assistencialista desta educação. Para os professores pertencentes ao funcionalismo público era destinado um pagamento considerado insuficiente, atraindo apenas os mais necessitados (GALVÃO & SOARES, 2005, p.267; PORCARO, 2011, p. 29).

Galvão e Soares também destacam que não havia um acúmulo de experiência em educação de jovens e adultos que dessem suporte para esse processo. Os argumentos didáticos tinham como ênfase a criança e o analfabeto continuava a ser tratado como incapaz e infantilizado (2005, p. 267). Entretanto, Porcaro sublinha que a partir deste momento desenvolve-se uma grande discussão sobre o analfabetismo, assinalando que a partir deste momento que começa a dar-se um acúmulo (2011, p. 29).

No fim dos anos 50, as críticas à campanha foram realizadas pelos próprios participantes. Destacaram-se as que partiram do grupo de Pernambuco, do qual fazia parte Paulo Freire, que colocava que a organização dos cursos deveria alicerçar-se na realidade dos educandos, sendo uma construção e não uma mera transmissão de conhecimento. Dentro desta lógica, eles diziam que o material a ser usado por estes estudantes não poderiam ser uma mera adaptação dos que eram utilizados pelas crianças. O adulto não alfabetizado não poderia ser visto como um ignorante e incapaz, mas sim como um produtor de conhecimento, Tratava-se então de uma alfabetização onde a leitura do mundo precedia

a da palavra, pois o problema da miséria é que realmente deveria ser questionado (GALVÃO & SOARES, 2005, p.267-268).

Ainda nos anos 50, são criadas campanhas como a Campanha Nacional de Educação Rural (1950) e a Campanha Nacional pela Erradicação do Analfabetismo (1958), sendo que este último surgiu como resposta às críticas à campanha de 1947. Com projetos-pólos que integrassem as realidades locais e fosse modelo para expansão por todo o país. Mas as campanhas pouco se diferenciaram da primeira, tendo ambas vida curta (GALVÃO & SOARES, 2005, p.268; DI PIERRO & HADDAD, 2000, p. 111; AGUIAR, 2001, p. 16).

Neste mesmo período começa a surgir, paralelamente a ação governamental, os movimentos de educação e cultura popular, inspirados em Paulo Freire. Como exemplos destes, podemos destacar os Centros Populares de Cultura, ligado a União Nacional de Estudantes; Movimento de Educação de Base, da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil; entre outros. Esses movimentos ocorreram por todo o país, mas de maneira mais marcante no Nordeste. No contexto marcado pelo populismo, pelo nacional-desenvolvimentismo e pelas reformas de base, a educação de adultos era vista como forte instrumento de ação política, pois os analfabetos não possuíam direito ao voto e era metade da população brasileira. Sendo assim a alfabetização seria um transformador da realidade social (GALVÃO & SOARES, 2005, p.268-269; DI PIERRO & HADDAD, 2000, p. 112-113).

Nesta concepção de educação se estabeleceria de forma dialógica, não sendo o educando um mero recipiente de conhecimento. O educador selecionaria uma série de palavras geradoras que desencadeariam um processo de problematização da realidade e as formas de superá-las (GALVÃO & SOARES, 2005, p.269). Ainda devemos exclamar que esta concepção de educação propõe que não se descuide da preparação técnica-profissional do professor e também não aceita a posição de neutralidade política da EJA (AGUIAR, 2001, p.16).

Em 1963, a Campanha Nacional de Alfabetização de Adultos foi encerrada. Paulo Freire foi chamado junto ao Ministério da Educação para elaborar o Plano Nacional de Alfabetização (GALVÃO & SOARES, 2005, p.269). Esse processo foi interrompido pelo Golpe Civil-Militar de 31 de março de 1964.

Ditadura Civil-Militar

Com a ditadura, todo esse movimento de alfabetização de adultos que ocorria no Brasil, passa a ser considerada “*coisa de cunho ideológico*”, por consequência, “*coisa de esquerda*”. Devido a isto, o governo desmonta todo esse aparato acumulado durante a década anterior (AGUIAR, 2001, p.16). Além disso, reprime estes grupos, exilando Paulo Freire, entre outros expoentes (DI PIERRO & HADDAD, 2000, p. 113).

A alfabetização se restringe, em muitos casos, a aprender a desenhar o nome. Em 1965, o governo direciona a alfabetização de adultos para a Cruzada do ABC, de caráter evangélico, se instala no Brasil a partir de experiências ocorridas nos EUA (GALVÃO & SOARES, 2005, p.270). Entretanto, conforme coloca Di Pierro e Haddad, o Estado não poderia abandonar a educação de jovens e adultos por alguns motivos: primeiramente, era um importante meio de mediação com a sociedade; ainda seria difícil manter a imagem de um país em desenvolvimentos frente a comunidade internacional sem uma política de educação voltada para a população (2000, p.114).

Devido a isto, em 1966, determinando o uso dos Fundos Nacionais de Ensino Primário e Médio, na alfabetização de maiores de dez anos, através do Decreto 57.895/66. Em 1967, foi instituído o Movimento Brasileiro de Alfabetização, como Fundação MOBRAF (AGUIAR, 2001, p.16-17). O Mobraf funciona com uma estrutura paralela e autônoma ao Ministério da Educação e reedita a campanha nacional conclamando a população a fazer sua parte, recrutando alfabetizadores sem muita exigência (GALVÃO & SOARES, 2005, p.270).

Para tanto, o Mobraf firma convênios com Comissões Municipais e Secretarias de Educação, assim como com instituições privadas, tanto de caráter confessional ou não, assim como outros órgãos governamentais. Entre eles citam Di Pierro e Haddad:

“o Departamento de Educação Básica de Adultos, um dos departamentos da Cruzada Evangélica de Alfabetização, com o Movimento de Educação de Base da CNBB, com o SENAC e o SENAI, com o Serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério de Educação e Cultura, através do Projeto Minerva, com o Centro Brasileiro de TV Educativa (FCBTVE), com a Fundação Padre Anchieta, dentre outros (2000, p. 115).”

Os métodos e materiais propostos pelo Mobraf assemelhavam-se aos elaborados pelo movimento de educação e cultura popular, partindo de palavras geradoras retiradas da realidade do educando para ensinar em padrões silábicos. Porém, essas semelhanças eram apenas superficiais, pois o conteúdo crítico e problematizador foram esvaziados, com

mensagens que valorizavam o esforço individual para integrar-se ao processo de desenvolvimento nacional. Além disso, o material era padronizado em todo o país (GALVÃO & SOARES, 2005, p.270). Desta forma podemos observar que mesmo de forma profundamente maquiada, as teorizações de Paulo Freire continuaram a ser usadas pelo regime que o exilou (AGUIAR, 2001, p. 17).

Os últimos momentos do Mobral foram marcados por denúncias resultando na criação de uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) para apurar aplicação de recursos e explanação de falsos índices de analfabetismo. Ainda foi criticado por não garantir continuidade dos estudos, resultando que muitos desses alfabetizados, “esqueceram” o ler e escrever (GALVÃO & SOARES, 2005, p.270).

Também devemos destacar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1971 (Lei 5692/71), que apesar de limitar o dever do Estado com a Educação dos sete aos 14 anos, prevê a educação de adultos como direito a cidadania. Como consequência disso, em 1974, o Ministério da Educação propôs os Centros de Estudos Supletivos (CES), que se organizaram em cima da questão tempo, custo e efetividade. Igualmente devemos assinalar que muitos acordos foram feitos entre o Ministério da Educação e o United State Agency for International Development, e esses cursos oferecidos tinham caráter extremamente tecnicista, marca disto é o fato de a presidência da Fundação Mobral ter sido entregue, não a um educador, mas sim a um economista, Mario Henrique Simonsen. Como consequência disto teremos um modelo de ensino extremamente individualista, com altos índices de evasão e de certificação rápida e superficial (PORCARO, 2011, p. 30-31).

Ainda destacamos, que semelhante a campanha de alfabetização anterior, do período populista, iniciativas simultâneas a do governo, surgiram junto à sociedade civil. Tais práticas se geraram no interior das igrejas, nas associações comunitárias e nos sindicatos. Muitas destas se mesclaram com o Mobral, acabando por resgatar o sentido crítico da alfabetização (GALVÃO & SOARES, 2005, p.271). Devemos ter claro que estas possuíam caráter extraoficial, trabalhando dentro de uma linha mais criativa (PORCARO, 2011, p. 30).

Com a reabertura política, o Mobral é extinto em 1985 pela Nova República, sendo sucedido pela Fundação Educar.

Nova República

A Fundação Educar, diferentemente do Mobral, faz parte do Ministério da Educação. Também singularizando frente ao antecessor, a Fundação Educar não estava envolvida diretamente com alfabetização, constando apenas como um órgão de supervisão e acompanhamento das instituições que recebiam verbas para a execução de seus programas. A constituição de 1988 estende o direito à educação aos que não haviam frequentado ou concluído o ensino fundamental. Em 1990, apesar de ser o Ano Internacional da Alfabetização e da Constituição de 1988, o governo Collor extinguiu a Fundação Educar, não criando nenhuma substituta, ficando ausente o governo federal como articulador e uma política nacional de alfabetização (GALVÃO & SOARES, 2005, p.271).

Com isso, os municípios ampliaram a oferta de educação para jovens e adultos. Conjuntamente a isso, experiências começam a ser desenvolvidas em outros espaços, como universidades, movimentos sociais e organizações não-governamentais. Muitas metodologias de ensino passaram a ser utilizadas com base em novas descobertas da psicologia, linguística e educação (GALVÃO & SOARES, 2005, p.272).

Na década de 1990 emergiu o Movimento de Alfabetização (MOVA), que procurava envolver o poder público e a sociedade civil. Os Movas multiplicaram-se como marca de “administrações populares” (GALVÃO & SOARES, 2005, p.272).

Em 1996, é lançado o Programa Alfabetização Solidária, reeditando práticas consideradas já superadas. Com seis meses de duração (um mês para o treinamento e cinco para desenvolver a alfabetização). O programa propunha que instituições universitárias do Sul e Sudeste supervisionassem as ações localizadas em locais da região Norte e Nordeste, trazendo entes exógenos, sem contextualizar. Além disso, houve o programa “Adote um analfabeto”, que reforça a imagem do analfabeto como incapaz, adotando ainda um caráter assistencialista (GALVÃO & SOARES, 2005, p.272). Os resultados atingidos por este programa também foi pouco significativo, tendo menos de 20% dos atendidos por este programa sendo capaz de ler e escrever (DI PIERRO & HADDAD, 2000, p. 124).

Entretanto houve outros programas nesse período, como o Programa nacional de Educação e Reforma Agrária, Gestado em uma articulação entre o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra, foi

Coordenado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. Este programa se desenvolve articulando ações governamentais, das universidades e dos movimentos sociais (DI PIERRO & HADDAD, 2000, p. 124-125).

Outro programa desenvolvido neste período para educação de adultos foi o Plano Nacional de Formação do Trabalhador, que se destina a formação profissional dos trabalhadores.

Considerações Finais

Desta forma observamos que muitas tentativas em formação de jovens e adultos ocorreram no Brasil. Essas experiências contando muitas com a falta de experiências e com a escassez de políticas públicas concretas, acabaram fracassando.

Apenas para segunda metade do século XX, observamos políticas mais sólidas e eficazes quanto à EJA, de forma institucionalizada e em conjunto com sociedade civil.

Referências

Obra Completa:

- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2ª ed., Rio de Janeiro: LTC, 2011.
- GUSMÃO, Augusto de. **A Arte de Criar Bem os Filhos na Idade da Puerícia**. Pelotas: Seiva Publicações, 2000.
- LOCKE, John. **Some Thoughts concerning Education**. 3ª ed., Oxford - Great Britain: Clarendon Press, 1989.
- MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação** – da Antiguidade aos nossos dias. 3ª ed., São Paulo: Ed. Cortez, 1992.
- PAIVA, Vanilda. **História da Educação Popular no Brasil: educação popular e de adultos**. 6ª. ed., São Paulo :Ed. Loyola, 2003.
- PERES, Eliane. **"Templo de Luz": os cursos noturnos masculinos de instrução primária da Biblioteca Pública Pelotense (1875-1915)**. Pelotas: Seiva Publicações, 2001.
- PERNOUD, Régine. **Luz sobre a Idade Média**. Publicações Europa-América: Lisboa, 1997.
- PILETTI, Nelson. **História da Educação no Brasil**. 7ª ed., São Paulo: Ed.Ática, 2008.

Capítulo de Livro:

- CUNHA, Conceição Maria da. Introdução – discutindo conceitos básicos. In: SEED-MEC. **Salto para o futuro** – Educação de jovens e adultos. Brasília, 1999.
- GALLO, Silvio; MORAES, José Damiro de. Anarquismo e Educação. In: BASTOS, Maria Helena Câmara; STEPHANOU, Maria (orgs.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil** – Vol. III – Século XX. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 87-99.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira.& SOARES, Leôncio. Uma História da Alfabetização de Adultos no Brasil. In: BASTOS, Maria Helena Câmara; STEPHANOU, Maria (orgs.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil** – Vol. III – Século XX. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 257-277.

Tese, dissertação, monografia, tcc:

AGUIAR, Raimundo Helvécio Almeida. **Educação de Adultos no Brasil: políticas de (des)legitimação**. Tese de doutorado apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP, Campinas: 2001.

PORCARO, Rosa Cristina. **Caminhos e Desafios da Formação de Educadores de Jovens e Adultos**. Tese de doutorado apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMG, Belo Horizonte: 2011.

VARGAS, Francisco Furtado Gomes Riet. **Anarquismo e Educação em Rio Grande (1918-1927)**: Educação de, para e pelos Trabalhadores. Dissertação de mestrado apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPel, Pelotas: 2011.

Textos disponíveis na web:

BRASIL, República Federativa. **Constituição Política do Império do Brasil** (de 25 de março de 1824). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao24.htm> Acesso em: 11 nov. 2012.

_____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil** (de 16 de julho de 1934). Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao34.htm> Acesso em: 16 nov. 2012.

Textos publicados em revista:

DI PIERRO, Maria Clara e HADDAD, Sérgio. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**. Nº14, mai.-ago./2000, p. 108-130. Rio de Janeiro.

A HISTÓRIA DA ESCOLA TÉCNICA-COMERCIAL NAS MEMÓRIAS DOS ALUNOS DO COLÉGIO FARROUPILHA/RS (1949-1955)

Gabriela Mathias de Castro²⁵⁸

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)

Gabriela.castro@acad.pucrs.br

Resumo

O estudo analisa as relações entre a legislação educacional, as demandas do mercado econômico e o vínculo entre a sociedade discente e docente na Escola Técnica de Comércio Farroupilha/RS (ETC – 1949/1982), durante sua institucionalização e nos primeiros anos de sua atuação. Para seu efetivo funcionamento as autoridades escolares estiveram a par da legislação educacional vigente. É importante ressaltar que essas leis procuravam atender as demandas do mercado por profissionais qualificados. A fim de recompor um fragmento da história, buscou-se na bibliografia compreender traços da economia e a jurisprudência relativa à educação na época. Além disso, a pesquisa contou com depoimentos, na qual foram reiteradas as memórias dos ex-alunos.

Palavras-chave: Escola Técnica, Colégio Farroupilha, educação, depoimentos.

Introdução

A *Escola Técnica de Comércio Farroupilha/RS* (ETC 1949-1982) tem sua própria historicidade e está envolta em uma trama complexa de elementos como: a legislação educacional, as demandas do mercado econômico e o vínculo entre a sociedade discente e docente. Esses três elementos acompanharam o nascimento, o apogeu e o crepúsculo da *E.T.C. Farroupilha*. Assim, o estudo busca compreender os traços do macro: a história da educação brasileira, sob o ponto de vista do micro: o ensino técnico comercial ministrado no *Colégio Farroupilha*²⁵⁹.

O historiador Ronaldo Vainfas (2002) afirma que a micro-história foi aperfeiçoada em meio às críticas, em especial dos marxistas, e que ela em si visa à exploração das potencialidades das fontes. Uma vez que “tanto a “micro” quanto a “macro” história não são restritas - uma expõe aquilo que a outra oculta, e vice-versa”. O autor sugere a compatibilização das duas, a fim de preencher as lacunas e formar um trabalho de relevância

²⁵⁸ Graduanda do curso de História da PUCRS e bolsista PROBIC/FAPERGS.

²⁵⁹ O Colégio Farroupilha, um dos mais tradicionais de Porto Alegre, foi fundado em 1886 pelos imigrantes alemães que residiam na região.

social. Dessa forma, a contextualização da época, nas perspectivas da economia moderna²⁶⁰, fornece os subsídios para a compreensão do momento em que a ETC é pensada e gerada.

A investigação contempla três aspectos de integração: os fatores de ordem estrutural (economia) na sociedade escolar, cotidiano dos estudantes e, os estudantes no mercado de trabalho. Tendo a ETC Farroupilha como objeto de estudo, procuramos traçar hipóteses sobre a articulação entre o ensino e trabalho, além de compreender a influência das conjunturas para determinar políticas que proporcionam essa articulação.

Para análise deste panorama histórico, recorreremos à Molinaro Ferreira (1980) e Paulo Ghiraldelli (2006). Ferreira desenvolveu uma pesquisa na área de educação e política, em sua tese “Texto e Contexto das Leis Orgânicas dos Ensinos Industrial, Comercial e Agrícola: 1942 – 1946”. Disserta sobre a preocupação do governo com a modernização dos setores econômicos, visto que a educação seria uma ferramenta para desabrochar o processo de industrialização. Sua explanação é relevante na medida em que aborda as determinações do regime para a instrução técnica da população brasileira, especialmente a respeito das escolas técnicas de comércio. Ghiraldelli (2006), todavia, contempla o ensino no Brasil de maneira mais ampla, sublinhando aspectos relevantes da história-educacional do país.

Outras bibliografias foram consultadas, a fim de tornar tangível o nosso entendimento sobre o sistema de ensino que vigorava no período. Os depoimentos dos ex-alunos da Escola Técnica Farroupilha, Wally Weimer e Nancy Schneider da turma de 1952 e também Hiron Goidanich turma de 1953, são a peça chave dessa explanação, por trazerem uma abordagem pessoal, onde assinalam as vivências na ETC.

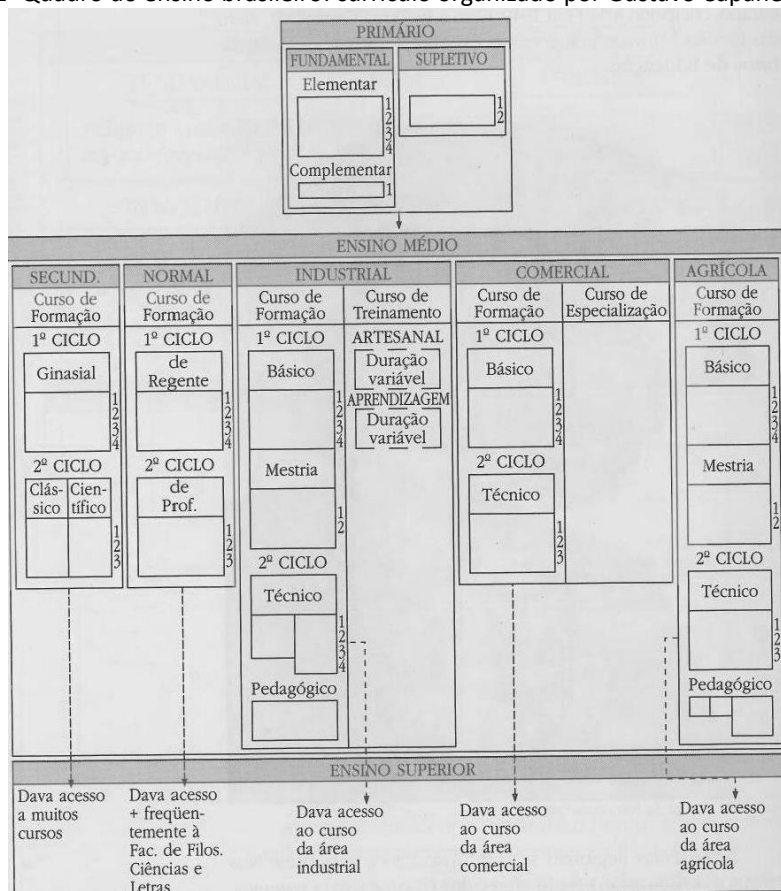
I – Aspectos histórico-educacionais do ensino no Brasil

Dentre os aspectos históricos educacionais que influenciaram a configuração do curso técnico de comércio Farroupilha há as chamadas Leis Orgânicas de Ensino (L.O.E.1942-1946), implantadas pelo ministro da Saúde e Educação Gustavo Capanema durante os governos de Getúlio Vargas e Eurico Gaspar Dutra. Elas reformaram o currículo escolar da educação secundária em 1942, determinando que somente este ensino desse acesso a qualquer faculdade (Tabela 1). As Leis Orgânicas de Ensino atingiram de maneira significativa o curso técnico comercial em 1943, através do Decreto-lei nº 6141, de 28.12.1943 que

²⁶⁰ Entendida como fator elementar para as políticas educacionais.

estabeleceu as bases organizacionais do ensino comercial, desdobrando-o em dois ciclos: o primeiro com um curso comercial básico e um segundo com cinco cursos de formação, denominado cursos técnicos, dentre eles o de Contabilidade. O curso deveria ter a duração de três anos, sendo cada ano correspondente a uma série.

Tabela 1 -Quadro do ensino brasileiro: currículo organizado por Gustavo Capanema.



(Gráfico elaborado a partir das informações obtidas no livro de ROMANELLI, Otaíza de O. *História da educação no Brasil*. 14. ed. Petrópolis, Vozes, p. 153-165.)

Fonte: XAVIER, RIBEIRO, NORONHA, 1994, p. 194.

Os demais ramos do ensino colegial só davam acesso às carreiras correspondentes. Por outro lado, se um aluno quisesse passar de um ramo para outro do ensino médio, ele perderia os estudos já feitos, tendo de começar no novo ramo (GHIRALDELLI, 2006, p. 100). Para a ex-aluna da *ETC Farroupilha*, Wally Weimer, estas diretrizes foram determinantes para sua escolha profissional:

[...] Depois eu vim pra cá e ai tinha a escola técnica de contabilidade, não tinha outra solução. Ai depois também foi por isso que eu fiz Ciências Contábeis na faculdade. Eu fui fazer o vestibular, [...] os únicos cursos que eu poderia ir eram: Ciências Contábeis e Economia. Ai eu fui para Ciências Contábeis. (Depoimento concedido em 3/7/2013).

Outra opção para aqueles que quisessem migrar para uma nova área era fazer um exame de qualificação, que mostrava as competências do candidato, sendo esta substitutiva do ginásio. Wally Weimer, dois anos antes de se decidir pela faculdade de Ciências Contábeis da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), quis fazer faculdade de psicologia.

A gente não tinha feito o científico e o clássico. Tivemos que fazer um exame de habilitação no Júlio de Castilhos. Era uma prova escrita. [...] Eu sei que eu fiz e era um dia de prova dos alunos do científico e clássico. E a professora nos deu um tema diferente que era a prova dos outros. Tinha a ideia de fazer psicologia. Eu acabei nem indo lá buscar o resultado por que eu desisti, não dava eu tinha que trabalhar (Depoimento concedido em 15/04/2014).

Na fala de Weimer, constatamos a íntima relação do ensino técnico com o “mundo do trabalho”. Pelas Leis Orgânicas de Ensino havia sido determinado que a instrução comercial técnica deveria estabelecer relações diretas com os setores econômicos, tendo sido enquadrada no sistema geral de produção. Neste viés, o encargo das Escolas Técnicas de Comércio era formar indivíduos que pudessem dar suporte aos demais setores econômicos, em especial a indústria, pois o regime preocupava-se com a modernização do país. Segundo Gadotti (1998, p.45.), “a escola está mergulhada na sociedade. São os sistemas sociais, políticos, econômicos que determinam os sistemas educativos e são esses sistemas que se expressam por intermédio dos educandos”.

O olhar do governo para a instrução comercial rompe com o pensamento que “o segredo é a alma do negócio”, e expõe a necessidade de desenvolver escolas especializadas na área, validando assim, a proliferação do estudo, para que a sociedade possa profissionalizar-se (FERREIRA, 1980).

II – A Escola Técnica de Comércio Farroupilha

A história da *Escola Técnica de Comércio Farroupilha* seguiu uma trajetória peculiar. A criação da escola deu-se no ano de 1949, por meio de um projeto de iniciativa de Seven Roberto Schulze, em parceria com o *Colégio Farroupilha/RS* e a *Associação Benéfica Educacional (ABE-1858)*. Por meio destas instituições, foi possível o estabelecimento de contatos junto às autoridades estaduais e, por fim, a execução do projeto.

Para verificar a capacidade de desempenho da futura Escola Técnica, a portaria ministerial remeteu um inspetor a sede de estudo e fez algumas exigências: um relatório

com a relação dos professores, atestado de idoneidade do diretor, fotocópia do seu diploma, devidamente registrado nesta diretoria, certidão de identidade, resultado financeiro demonstrativo na receita e despesa da Associação mantenedora, estatutos da associação, planta interna do prédio, tendo assinaladas as salas de aula e especiais, fotografia da fachada do edifício e 100 cr\$ que deveriam ser enviados para o cofre do tesouro nacional. No dia 21 de abril de 1949, houve uma audiência composta pelos representantes do Rio Grande do Sul e a diretoria do *Colégio Farroupilha* para viabilização da ideia. O governador do estado, Dr. Walter Jobim, demonstrou grande entusiasmo e garantiu toda ajuda junto ao Ministério de Educação. Desta forma, sucedeu a aprovação do projeto, na qual Schulze foi, “eleito em sessão de diretoria da associação realizada no dia 10 de novembro de 1949” (GOBBATO, 1956), primeiro diretor da instituição.

No relatório anual, de 1950, correspondente à diretoria da *Associação Benéfica Educacional* (1858), há uma matéria que revela a intenção do *Colégio Farroupilha* em prolongar e capacitar o ensino aos alunos que depois de terminarem o ginásio teriam de migrar para outras agremiações, rompendo os vínculos com a sociedade escolar.

Em um tempo onde o Brasil abraçava a globalização industrial, empresas provenientes de diversas partes do mundo instalaram-se aqui e, em meio ao desabrochar da economia interna no país, surge a necessidade de capacitação da mão de obra. Schulze (1950, p. 19) atesta: “Parece-nos hoje que satisfazemos uma velha aspiração, pois grande tem sido o interesse demonstrado pela iniciativa, tanto por parte dos nossos associados, como da indústria e do comércio”.

Em outras palavras, *ETC. Farroupilha* emergiu com o objetivo de preencher essa lacuna, formando profissionais para o mercado. “Vlaemminck (1961) apresentou a Contabilidade como técnica auxiliar da Economia, que aparece, se expande, se degenera ou se retrai ao compasso da evolução econômica das civilizações, nas diversas regiões e distintas épocas de sua história” (*apud* CHIROTTO et alli, 2007, p. 20).

Ferreira assinala que “as famílias mais abastadas se interessam em internar seus filhos nos estabelecimentos de ensino comercial”. Todavia, é importante ressaltar que as Leis Orgânicas de Ensino procuraram criar uma “segregação antecipada, onde determinados setores da sociedade foram encaminhados para determinados tipos de escola e outros

setores para outras” CHIRALDELLI (2006, p. 82)²⁶¹. Nesse viés, o ensino secundário foi destinado às elites, enquanto que a educação técnica profissionalizante às camadas menos favorecidas. Paradoxalmente, a Escola Técnica de Comércio Farroupilha atendeu a um público mais abastado, por ser uma escola privada. Recapitulamos a fala de Molinaro e a ela agregamos o relato de Weimer que diz: “estudei no Farroupilha, tive que pagar escola e, nunca foi barato, então eu acho que isso já elitizava um pouco. Não que impedia o aluno de se matricular, mas pagando a gente entrava na escola”. Telles e Menezes (2012, p.51-52) dizem que “a Escola Técnica seguia a mesma linha de disciplina e exigências do *Colégio Farroupilha*. Assim, empresários, comerciantes e donos de fábricas matriculavam seus filhos lá”. Nancy Schneider, que concentrou-se no trabalho em paralelo aos estudos, revelou este fenômeno e também a sua expectativa com o curso:

[...] eu fui trabalhar no escritório do meu pai. [...] Eu queria uma profissão. Eu sempre achei que fazer um terceiro ano colegial, uma coisa assim... Tu saírias sem nada. Sem experiência, vivência nenhuma... Então, eu fui para a escola técnica por causa disso (Depoimento concedido em 15/04/2014).

Outra razão que tornava o curso atrativo para os estudantes foi a circunstância de haverem muitos deles que já estudavam no Colégio Farroupilha, e este era conceituado por sua tradição junto a sociedade. O colégio localizava-se em Porto Alegre, na Avenida Alberto Bins²⁶² número 416, no centro. Era um prédio de alvenaria com dois pavimentos: térreo e superior. Lá, das 8:00 às 11:30 da manhã funcionava o Curso Primário, e pela tarde, das 13:00 às 18:00, o Curso Secundário. As aulas do Curso Técnico Comercial eram realizadas das 19:15 às 22:10, no piso térreo da instituição, com um intervalo de cinco minutos entre as disciplinas (Tabela 2). Ficou definido que o ano letivo seria dividido em dois períodos, o primeiro iniciava em março e terminava em junho, e o segundo começava em agosto e terminava ao ser atingido o número de aulas previstas pela legislação em vigor. As matrículas eram realizadas nos meses de janeiro e fevereiro, sendo que os alunos que estudavam no colégio podiam se inscrever logo depois de concluírem os exames finais. Havia uma ampla procura e, ainda no primeiro ano de efetividade, já se pensava em expandir as salas²⁶³.

²⁶¹ Com esse intuito foi criada o SENAI em 1942 e o SENAC em 1946.

²⁶² Alberto Bins foi prefeito da cidade de Porto Alegre em 1928 e ex-presidente da Associação Comercial de Porto Alegre.

²⁶³ Pretendia-se encontrar um lugar ajustado às atividades propostas pelo corpo discente, segundo Schulze. Esse objetivo foi alcançado em 1973 com a transferência da escola para o bairro Três Figueiras. Ao contrário da antiga localização, o bairro Três Figueiras se distancia do centro da cidade, dificultando o comparecimento em

O horário das aulas não prejudicava a rotina dos afazeres profissionais. Délio Heidrich um dos alunos ingressantes na turma de 1951 trabalhava na firma “Aliança varejista - serviço técnico de contabilidade”. Nela pôde colocar em prática os conhecimentos expostos pelos professores durante as aulas. Da mesma forma, Hellieth Lilian Prange e sua irmã, Harda Liane Prange, da turma de 1953, colegas de aula e trabalho, o fizeram ao conciliar o trabalho na firma “S.berg & Cia”.

Tabela 2 -Grade de Horários das aulas.

1º Série do Curso					
HORÁRIO	SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
19:15 – 19:55	Elementos de Economia	Contabilidade Geral	Elementos de Economia	Matemática	Matemática
20:00 – 20:40	Português	Inglês	Português	Português	Elementos de Economia
20:45 – 21:25	Física e Química	Matemática	Contabilidade Geral	Contabilidade Geral	Física e Química
21:30 – 22:10	Inglês	Mecanografia	Mecanografia	Mecanografia	Inglês
2º Série do Curso					
19:15 – 19:55	Prática Jurídica Geral e Comercial	Inglês	Contabilidade Comercial	Português	Organização e Técnica Comercial
20:00 – 20:40	Inglês	Contabilidade Comercial	Organização e Técnica Comercial	Organização e Técnica Comercial	Matemática
20:45 – 21:25	Português	Merceologia	Merceologia	Prática Jurídica e Comercial	Inglês
21:30 – 22:10	Biologia	Matemática	Prática Jurídica e Comercial	Contabilidade Comercial	Biologia
3º Série do Curso					
19:15 – 19:55	Contabilidade Bancária	Elementos de Estatística	Elementos de Estatística	Prática Jurídica e Comercial	Português
20:00 – 20:40	Elementos de Estatística	Contabilidade Industrial	Contabilidade Pública	Contabilidade Industrial	Geografia Humana do Brasil
20:45 – 21:25	Prática Jurídica e Comercial	Contabilidade Pública	Prática Jurídica e Comercial	História Administrativa e Econômica do Brasil	Contabilidade Industrial
21:30 – 22:10	História Administrativa do Brasil	Português	Contabilidade Bancária	Geografia Humana do Brasil	Contabilidade Bancária

Fonte:Memorial do Colégio Farroupilha.

O ex-aluno Hiron Goidanisch, da turma de 1953, afirma:

Nossa rotina era muito trabalhosa, quase todo mundo trabalhava naquela época [...] Em geral, o pessoal tava sempre cansado. Era muito puxado trabalhar de dia e estudar de noite, mas no final de semana a gente variava, muita festa, muito baile! (Depoimento concedido em 3/5/2013)

Mais relevante do que o simples fato da permanência na instituição, o interesse nesse ramo de aprendizagem, como foi assinalado por Schneider, dá se justamente por conta da preparação que estes teriam, pois, ao término do curso estariam, em tese, qualificados profissionalmente. O curso conferia o diploma registrado no Ministério da

sala de aula. Em uma entrevista ao Correio do Povo, o Sr. Edgar Renner, que assume neste mesmo ano a presidência do Colégio Farroupilha, afirma: “Chegamos após diversos entendimentos, à conclusão de que a melhor solução para transferir a construção para a chácara Três Figueiras em terreno de nossa propriedade. É uma solução que no momento ainda apresenta inconveniente da distância do centro, mas que em um futuro próximo, já estará superado’. As dificuldades maiores que se antepunham ao plano era a ausência de transporte. Expostas essas dificuldades ao prefeito, Eng. Leonel Brizola, ele nos afirmou que quando o Colégio estivesse pronto, a prefeitura nos proporcionaria o transporte eficiente e suficiente” (TELLES, 1974).

Educação e Saúde Pública e no Conselho Regional de Contabilidade. Dessa forma, o formando poderia assinar balanços financeiros de qualquer tipo de empresa e ingressar no Ensino Superior (PACHECO, 2013, p. 268).O certificado da ETC Farroupilha era reconhecido não somente dentro do Estado, mas em todo território nacional (PACHECO, 2013, p.268)(Figura 1).

Figura 1 -Certificado de conclusão do curso técnico de contabilidade de Sônia Maria Soares. Formada em dezembro de 1974.



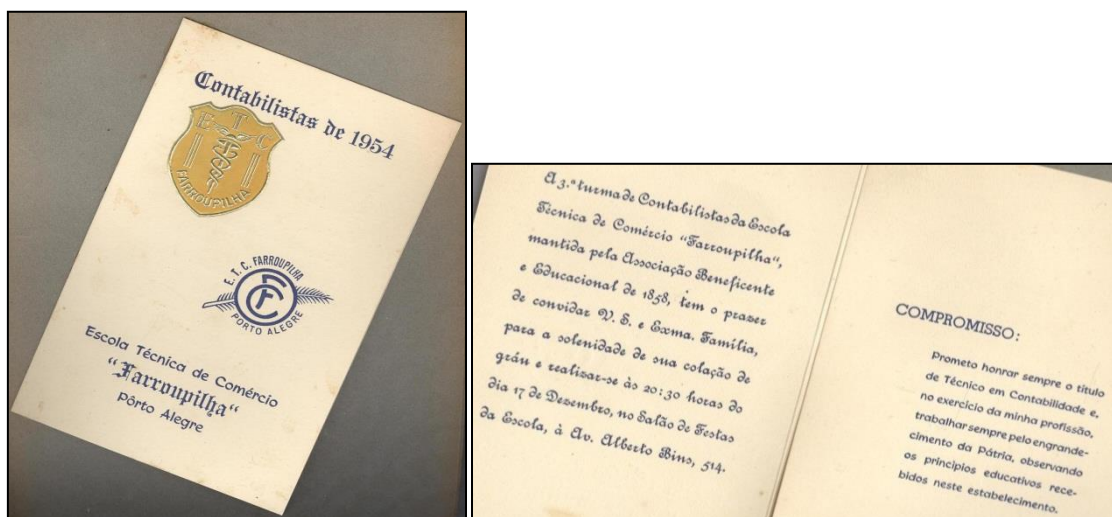
Fonte: Memorial do *Colégio Farroupilha*.

Tabela 3 - Lista de formandos de 1954 e 1955.

Lista de Formandos de 1954	Lista de Formandos de 1955
Athos Ramon Berg	Carlos Blauth
Carola Bettina Dankwardt	Daisy Schneider
Dora Rubim	Dirceu Olea Dornelles
Eloí Rodrigues da Cruz	Erica Emmy Valesca Duvelius
Flávio Paulo Meurer	Fernando Antunes de Oliveira
Germano Carlos Knorr	Ferrucio de Rose
Hanns Heinz Steppe	Guilherme Newton da Silva
Harri Roberto Kranen	Gunther Sauter
João Oly Forneck	Harda Liane Prange
José Barcaro	Hellieth Lilian Prange
Julieta de Moraes Ricardo	Hiron Goidanisch
Maria Ewalda Ody	João Celso Fonseca Xavier
Moacir Motta	Johny Heinz Brandtner
Nancy Schneider	Julio Ernesto Trein
Orlando Batista de Albuquerque	Klaus Jurgen Dengler
Wally Weimer	Mário da Fonseca Schmaedecek
Zair Vieira Rodrigues	Nelcindo Luiz Bertotto
	Nilo Alcir Pereira Branco
	Renate Lory Griebeler
	Sergio Nicolau Schapke
	Theodosia Ciupak
	Waldemar Pinheiro

Fonte: Memorial do Colégio Farroupilha

Figura 2 e 3 - Convite de formatura de Nancy Schneider e Wally Weimer (17 de dezembro de 1954).



Fonte: Acervo pessoal de Nancy Schinider.

Figura 4 -Fotografia de turma: formatura 1954.



Fonte:acervo pessoal de Nancy Schneider.

Figura 5 - Fotografia de 1954: confraternização entre formados e professores.



Fonte: acervo pessoal de Nancy Schneider.

A conciliação entre o ensino e a prática, longe se der uma coincidência entre os educandos revelou uma real necessidade, visto que o ensino ministrado não correspondia aos anseios da turma: “Pra mim era tudo uma loucura o que eles falavam, eu não sabia o que era então eu queria saber o que era e eu fui trabalhar lá pra conhecer” (Depoimento de Nancy Schneider concedido em 15/04/2014).

A metodologia utilizada pelos professores era passiva.Schneider, reflete hoje a posição das autoridades escolares que não provocavam uma real aprendizagem:

O relacionamento em geral de professor aluno era muito bom. Eles eram muito amigos, mas professores, professores mesmo eles não eram bem professores. Quero dizer, eu trabalhei na didática da UFRGS e eu teria questionado a didática

deles hoje. Mas se eu fizer uma análise fria, acho que todo meu ensino foi isso: o professor falando, eu ouvindo, tomando nota.

As atividades desenvolvidas eram básicas e, a aprendizagem em diversos casos, como contam os depoentes, fora reduzida à decoreba.

Não tinha nada que era prático, tudo decoreba. É o “anti-ensino”! Não tinha nenhuma atividade diferente além de o professor falar o aluno participar ou não. Participar eu digo em termos de dialogar com o professor. Nunca fizemos trabalho de grupo também (Schneider, Depoimento concedido em 15/04/2014).

Sobre isso, Wally Weimer reintera o pensamento, destacando a falta de métodos interativos por parte dos professores, que optam pelas tradicionais aulas expositivas:

Muito pouco livro didático. A gente quase não tinha livro didático, era mais a partir da informação dos professores. Hoje eu acho que o curso era muito fraco. Por que eu aprendi muito mais na prática do que na sala de aula (Depoimento concedido em 15/04/2014).

A crítica de Schneider e Weimer com um ensino passivo está presente também na década de 1950 nos lábios e no pensamento dos estudantes e educadores²⁶⁴. No século XXI percebemos que os direitos e a liberdade dos alunos ampliaram-se. Não há mais uma preocupação limitada ao sistema organizacional das séries, mas questiona-se sobre metodologias de ensino que verdadeiramente encorajam o estudante a prosseguir a carreira, construindo seu próprio currículo. Todavia, a educação-decoreba ainda persiste nos dias de hoje e superá-la é um desafio. A escola psicologista pressupõe que o ensino ideal é aquele em que cada aluno recebe um atendimento individual, na qual suas características pessoais são potencializadas. Mas no mundo real o ideal torna-se, muitas vezes, inatingível. Aproximar os discursos da prática requer uma análise do social e comprometimento com a causa, sem que haja algo como “você finge que aprende e eu finjo que ensino”.

Gadotti nos informa que “o espaço político-pedagógico é certamente dependente da legislação, das normas, dos programas de ensino, etc., mas permite uma relativa autonomia”. Ainda afirma que:

Esperar a grande mudança social para depois operar a modificação da educação, acobertando-se em teorias como a da dependência ou da reprodução social, é um alibi para justificar a passividade e a inércia dos educadores. [...] É equivocada a tese de que nada é possível fazer na educação enquanto não houver uma transformação da sociedade.

²⁶⁴ A Escola Nova, por exemplo, foi um movimento que visava reagir contra as tendências exclusivamente passivas, intelectualistas e verbalistas da escola tradicional e enquadra os anseios dos docentes, mas tinha um enfoque na educação infantil.

Considerações finais

A relação ensino-trabalho analisada sob o olhar da micro-história evidencia as peculiaridades da sociedade que enfrentou obstáculos de aprendizagem. O tempo e os recursos investidos em sala de aula não foram potencializados isoladamente. A vivência do ensino o tornou significativo, visto que, o homem individual e coletivo, ao integrar suas atividades práticas com a ação intelectual, ativa sua cognição.

A crítica dos depoentes às operações não interativas faz-se pertinente, pois, o ensino pode e deve ser vivenciado em sala de aula. “O espírito do tempo passou a rejeitar cada vez mais uma relação pedagógica baseada no silêncio e na docilidade dos alunos” (PERRENOUD, 2001, p. 74). A busca por uma “fórmula” didática adequada para articular o trabalho produtivo moderno e os exercícios didáticos não está fechada em si (NOSELLA, 2011, p.6). Ao contrário esta “fórmula” é moldada historicamente e apresenta singularidade em cada ambiente escolar (composto pela estrutura e sociedade dos educandários). O relato dos ex-alunos aponta para a necessidade de transformação da função do sujeito, na qual o estudante passa de telespectador para protagonista, em uma construção dinâmica do conhecimento. Nisto, a memória dos depoentes posta ao lado dos documentos oficiais, tais como os relatórios de inspeção mensal, revela a outra face da Escola Técnica de Comércio, pois esta documentação, que também tem sua relevância, parte da perspectiva dos dirigentes da instituição. As muitas faces da história indicam que ainda há muito a ser apurado. Os relatórios, com suas folhas amareladas, as imagens, devidamente encaixotadas, e os depoimentos dos antigos, guardados no fundo da memória, quando então libertados da redoma do tempo e problematizados nos fazem refletir. A lembrança dos ex-alunos compreende um passado selecionado, que se manifesta em paralelo com lapsos de esquecimento. E, além disso, é uma reconstrução realizada no presente, com suas indagações e problemas que o presente vai influenciar nos modos de construção do passado.

A análise crítica das fontes históricas (orais, escritas e materiais) é útil para evitar que o conhecimento torne-se alienado e mero reproduzidor das opiniões de terceiros. Todavia, o historiador é dependente de suas fontes e vice versa, um não existe sem o outro. O Memorial do Colégio Farroupilha contempla fotografias, relatórios, circulares da diretoria, atas, diplomas, provas, convites de formatura, etc. um vasto acervo relativo à Escola Técnica de Comércio Farroupilha e aos outros setores do ensino. Tendo em vista as diversas

possibilidades de pesquisa compreendemos que este estudo não pode ser encerrado. Novos questionamentos devem sinalizar caminhos. Este estudo não pretende encerrar um raciocínio, mas sim instigar novas reflexões a respeito da história da educação e em especial da Escola Técnica de Comércio Farroupilha, tendo em vista que o período analisado compreende um recorte temporal em relação à existência da ETC. Portanto, propomos um diálogo com o passado através destas investigações.

Fontes

GOIDANICH, Hiron. Entrevista concedida à Gabriela M. Castro em 3 de maio de 2013

WEIMER, Wally. Entrevista concedida a Gabriela Castro em 3/6/2013.

_____. SCHINIDER, Nancy. Entrevista concedida a Gabriela Castro em 15/04/2014.

Referências

CHIROTTO, Amanda Russo. PELEIAS, Ivam Ricardo. SEGRETI, João Bosco. SILVA, Glauco Peres da. Evolução do Ensino da Contabilidade no Brasil: uma análise histórica. In: Revista de Contabilidade Financeira, USP-São Paulo, Ed. 30 Anos de Doutorado, p. 19 – 32, Junho 2007.

FERREIRA, Solange Carneiro Molinaro. Texto e Contexto Das Leis Orgânicas Dos Ensinos Industrial, Comercial E Agrícola: 1942 – 1946. Tese de mestrado. Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro/ RJ. 1980.

GADOTTI, Moacir. Filosofia Crítica da Educação. In: Pedagogia da Práxis. São Paulo. Cortez, 2004, p. 33- 90.

GHIRALDELLI, Paulo Jr. História Da Educação Brasileira. São Paulo. Cortez, 2006.

GOBBATO, Milton. Relatório de Verificação Geral da Escola Técnica de Comércio Farroupilha, elaborado e apresentado pelo inspetor federal, 1956.

NOSELLA, Paolo. Trabalho e Educação: Território e Globalização. Revista Trabalho e Educação. Vol. 23, n. 1, 2014.p. 239 – 264.

PACHECO, Gabriel dos Santos. A Escola Técnica de Comércio Farroupilha (ETC/1949-1982). In: BASTOS, Maria Helena Camara; JACQUES, Alice Rigoni; ALMEIDA, Dóris Bittencourt; BOTO, Carlota J. M. C. dos Reis (Orgs). Do Deutscher Hifsverein ao Colégio Farroupilha/RS – Memórias e Histórias (1858-2008). Porto Alegre. EDIPUCRS, 2013, p. 260- 282.

PERRENOUD, Philippe. A Desigualdade Cotidiana Diante do Sistema de Ensino: A Ação Pedagógica e a Diferença. In: A Pedagogia na Escola das Diferenças. São Paulo. Artmed, 2001, p. 61-111.

TELLES, Leandro. MENEZES, Naida. Escola Técnica de Comércio Farroupilha. In: ABE 150 anos – O passar dos tempos e a educação – A excelência na história do Colégio Farroupilha. Porto Alegre. ABE 1858 (Associação Beneficente Educacional de 1858), 2012. p. 51-54.

VAINFAS, Ronaldo. Micro-História – Os Protagonistas Anônimos Da História. Rio de Janeiro. Campus Ltda., 2002.

XAVIER, Maria Elizabete. RIBEIRO, Maria Luiza. NORONHA, Olinda Maria. História da Educação – A escola no Brasil. São Paulo. FDT, 1994.

O INSTITUTO ÍTALO-BRASILEIRO DANTE ALIGHIERI DE PORTO ALEGRE

Gelson Leonardo Rech
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-FaE-UFPeI)
glrech@ucs.br

Resumo

O presente trabalho insere-se numa pesquisa maior sobre as escolas étnicas italianas da capital do Rio Grande do Sul no viés da História Cultural. Particularmente aqui busca-se evidenciar o Instituto ítalo-brasileiro Dante Alighieri (1916), iniciativa étnica que acolhia alunos de várias partes do Estado com uma proposta de ensino prático voltado às necessidades dos jovens de acordo com ideário de seu Diretor Augusto Menegatti e seus professores. A partir dos álbuns comemorativos da imigração italiana no RS, bem como de periódicos da época abordamos essa iniciativa que foi elogiada tanto na capital como no interior do Estado. Identificamos ainda, que o Instituto não escapou às críticas feitas ao fascismo ao qual parece ter se filiado.

Palavras-chave: Escola étnica; Instituto Ítalo-Brasileiro Dante Alighieri; Fascismo; Augusto Menegatti.

Introdução

Este trabalho no viés da História Cultural insere-se numa pesquisa mais ampla sobre as iniciativas étnicas italianas da capital do Rio Grande do Sul. Particularmente aqui busca-se evidenciar o Instituto Ítalo-brasileiro Dante Alighieri estabelecido na capital do Estado em 1916. Tal instituto era uma iniciativa étnica de cunho particular que acolhia alunos de várias partes do Estado com uma proposta de ensino prático voltado às necessidades dos jovens e com uma proposta de acolhida familiar aos alunos por parte de seu Diretor Prof. Augusto Menegatti e demais professores.

Tomamos como fonte raros textos de jornais da época, tanto do interior como da capital, que se referiam ao Instituto. A imprensa é, provavelmente, o local que permite um melhor conhecimento das realidades educativas, uma vez que se manifestam o conjunto de problemas dessa área, pois “são as características próprias da imprensa (a proximidade em relação ao acontecimento, o caráter fugaz e polêmico, a vontade de intervir na realidade) que lhe conferem este estatuto único e insubstituível como fonte para o estudo histórico, sociológico da educação e da pedagogia” (NÓVOA, 2002, p. 131).

Utilizamos, ainda, como fonte, álbuns comemorativos da colonização italiana dada a inexistência de arquivos dessa iniciativa escolar, especialmente os álbuns comemorativos

dos 50 e 75 anos de imigração. Os álbuns fazem parte da chamada produção historiográfica oficial sobre a imigração. Como afirma Herédia (2011, p. 249), o álbum como fonte “é relevante dos pontos de vista histórico e iconográfico, pois reúne uma documentação sobre os municípios envolvidos na publicação [...] e tornaram-se fontes preciosas de referência devido à rara documentação preservada”.

Italianos e Educação em Porto Alegre

A despeito da divergência de informações estatísticas, De Boni e Costa (1984, p. 66-68) afirmam que entre “1875 e 1914 entraram no Rio Grande do Sul entre 80 e 100 mil italianos” constituindo-se no grupo mais numeroso de colonos entrados no Rio Grande do Sul. De acordo com Constantino (1991), Porto Alegre, como capital administrativa e principal centro comercial do Estado, sempre exerceu atração para estrangeiros. De igual forma atraiu italianos, cujas evidências de presença podem ser encontradas nos livros paroquiais, nos livros de registro de batismo, que permitem concluir por relativa fixação a partir da década de 1840. Registra-se que a capital do Rio Grande do Sul tinha, em 1893, “cerca de 6.000 habitantes italianos e este número representa aproximadamente 10% da população total da cidade” (CONSTANTINO, 1991, p. 59) percentual praticamente constituído por meridionais, puliezes, luqueses, sicilianos especialmente de Leonforte, província de Catânia.

No início da década de 1910, os italianos em Porto Alegre chegam a somar 10.000 habitantes. Informação que diverge do Anuário do Estado do Rio Grande do Sul de 1912 (p. 139), que informa que, de acordo com o censo de 1911, em Porto Alegre havia 130.227 habitantes e, desses, 6.153 eram italianos. Para Beverini, cônsul da Itália no Rio Grande do Sul entre 1908 e 1917, referindo-se aos italianos, salientava que nas cidades como Porto Alegre “Os italianos se dedicam ao pequeno comércio e nos subúrbios são todos chacareiros” (O BRAZIL, 25/09/1909, p. 2).

Os italianos da capital fundam sociedades e jornais que ajudam a manter a italianidade. Em termos quantitativos pode-se afirmar que a imprensa italiana no Brasil foi bastante destacada “como porta-voz das aspirações e necessidades dos imigrantes, a imprensa teve um papel importante ao tentar servir como mais um elemento de identidade e referência para a colônia italiana estabelecida no Brasil” (BORGES, 1993, p. 43). Da mesma forma no Rio Grande do Sul, e especialmente em Porto Alegre, encontramos uma variedade de títulos e publicações em italiano.

Vemos também os italianos da capital com zelo pela escola étnica. Entre os italianos identificamos que em 1924 eram 123 escolas étnicas no Estado do Rio Grande do Sul, sendo 5 delas na capital do Estado e com uma frequência de 4.085 alunos. Em 1930, o total de escolas era de 38 e destas 6 na capital, perfazendo um total de 3.686 alunos. Muitas dessas escolas eram mantidas por sociedades de mútuo socorro ou similares. Se por um lado, como afirma Salvetti (2009, p. 586), as sociedades tinham “pouca capacidade de ir ao encontro das exigências materiais dos sócios (cuidados médicos, medicamentos) sobretudo lá aonde, nas colônias agrícolas as necessidades dos imigrantes eram agravadas pelas deficiências e atrasos na assistência devida pelos dois governos”, vemos que ao menos na capital havia o esforço das mesmas quanto à educação.

O frei Bernardin D’Apremont²⁶⁵ em seu relatório redigido em 1913 salientava que os membros da colônia italiana de Porto Alegre pouco se interessavam pelo cultivo da língua italiana e que a opção era a escola pública, gratuita.

Mais ou menos todos os membros da colônia italiana de Porto Alegre são indiferentes à propagação de sua língua de origem. Se eles são pobres pouco lhes importa a instrução de seus filhos, a não ser o justo necessário para as necessidades mais imediatas da vida. Por isso, enviam-nos à escola mais próxima, onde os meninos aprenderão a ler, escrever e a falar um pouco da língua do país, ou seja, o português. As escolas primárias gratuitas são muito numerosas em Porto Alegre. Quando os italianos da capital do Rio grande do Sul conseguem tornar-se ricos, começam logo a encaminhar seus filhos para as carreiras liberais ou comerciais, as mais honrosas e lucrativas que sua atual condição familiar; mas para isso precisa-se aprender muita coisa mais importante que o italiano. O italiano, dizem eles, o falamos entre nós, em casa: e é suficiente. (D’APREMONT, 1976, p. 183)

Não obstante o parecer de D’Apremont identificamos em Porto Alegre várias iniciativas étnicas voltadas à educação e muitas delas ligadas às Sociedades Italianas lá estabelecidas e outras iniciativas de particulares, afora as iniciativas de congregações religiosas de origem italiana que também foram abundantes, sobretudo no século XX (DE BONI, 1984).

A Tabela 1, abaixo, apresenta a relação de Sociedades Italianas de Porto Alegre que tiveram iniciativas escolares cujas aulas eram lecionadas em italiano. Ainda compõem a

²⁶⁵O relatório foi escrito em Roma no ano de 1914 a pedido do Superior Geral dos Capuchinhos. O autor foi um dos missionários capuchinhos franceses de primeira hora que veio ao Rio Grande do Sul em 1898 tendo permanecido até 1913. O relatório faz uma apologia do trabalho da Ordem dos Freis Capuchinhos no Rio Grande do Sul, mas sempre bem informado na medida que tinha acesso fácil a documentos e relatórios oficiais. O relatório manuscrito possui 318 páginas e foi publicado em português em 1976.

Tabela 1 duas iniciativas: a Escola Rosa Maltoni, que era uma escola ítalo-brasileira elementar com fortes elementos fascistas e o Instituto Ítalo-Brasileiro Dante Alighieri. Este último também com aulas lecionadas em italiano, aliás, “[...] onde só se falava o italiano” (PELLANDA, 1975, p. 43).

Tabela 1 - Sociedades italianas, institutos e iniciativas escolares

Sociedade	Data da fundação da Sociedade/Instituto	Data de início das atividades escolares	Encerramento das atividades escolares
<i>Società Vittorio Emanuele II</i>	1877	10 de agosto de 1886	Dezembro de 1937
<i>Società Italiana di Beneficenza ed Istruzione Principessa Elena di Montenegro</i>	1893	Desde 1893	Dezembro de 1937
<i>Società di Beneficenza ed Istruzione Umberto I</i>	1900	1900	Dezembro de 1937
<i>Società Giovanni Emanuel</i>	1902	A partir de 17/07/1904	1916
<i>Unione Meridionale Vittorio Emanuele III</i>	1904	1904	Dezembro de 1907
<i>Società Dante Alighieri</i>	1914	1918	Dezembro de 1937
<i>Escola Rosa Maltoni</i>	1935	1935	Dezembro de 1937
<i>Instituto Ítalo-Brasileiro Dante Alighieri</i>	1917	01/02/1917	Dezembro de 1937 (?) ²⁶⁶

Fonte: Cinquantenario (1925), Jornal A Federação e Jornal Stella d'Itália.

A efemeridade da maioria das escolas étnicas italianas (LUCHESE, 2007) contrasta com a longa vida das escolas étnicas da capital como se vê na tabela acima. Na relação está o Instituto Ítalo-Brasileiro Dante Alighieri o qual parece ter sido a única iniciativa para além do ensino elementar na capital com forte traço étnico, inclusive com grande apreço do consulado italiano e sem auxílio direto das associações estabelecidas em Porto Alegre.

O surgimento do instituto secundário

Vivamente comentado no Cinquantenario²⁶⁷ (1925) é o Instituto Ítalo- Brasileiro Dante Alighieri²⁶⁸ fundado pelo professor Augusto Menegatti. Jornais da capital e do interior manifestaram-se esperançosos com a criação de um instituto secundário, o primeiro do

²⁶⁶ Os dados arrolados não permitem afirmar com certeza o ano de fechamento das atividades do instituto

²⁶⁷ Álbum comemorativo aos 50 anos da colonização italiana no RS.

²⁶⁸ Cabe uma análise comparativa com os institutos similares da Itália.

Estado que funcionaria em Porto Alegre. Tratava-se de um Colégio Internato (*Collegio Convitto*). É do interior do Estado, Caxias do Sul, que vemos a manchete no Jornal *Città di Caxias*²⁶⁹ com os dizeres *Una Bella Iniziativa* (Uma bela iniciativa) quando da proximidade da inauguração do mesmo, fato ocorrido em fevereiro de 1917: “Faltava para a Colônia uma escola própria, uma escola interna que pudesse recolher os seus filhos e aonde esses se sentissem mais irmãos, uma escola que pudesse corresponder às necessidades da maior parte dos italianos que atendem o comércio” (CITTÀ DI CAXIAS, 15/01/1917, p. 4).

Antes, porém, do Instituto anunciar para as demais cidades do Estado a sua atividade, os textos levam a concluir que no primeiro ano que o diretor, Prof. Augusto Menegatti, chegou ao Brasil (1916) junto com sua esposa Linda Vighi Menegatti e também professora do Instituto, ele havia iniciado uma experiência escolar com alunos da capital e somente em 1917 abriu o Instituto de forma mais ampla (CINQUENTANARIO, 1925). Sobre os primeiros passos do Instituto assim se referiu o jornal *Stella d'Italia*:²⁷⁰

Instituto Ítalo-brasileiro Dante Alighieri

Por ocasião do aniversário de Sua Majestade a Rainha Margarida no dia 20 do corrente, uma representação deste novo instituto, dirigido com competência e seriedade pelo destacado casal Menegatti, foi prestar homenagem ao Cônsul Real, apresentando-lhe ao mesmo tempo informações sobre a formação definitiva do Colégio Internato Italiano. A representação composta pelos alunos Gino Qualisoni, Giulio Mottin, Marco Peruzzo e Pietro Venturella, em seus elegantes uniformes de “alpini”, foi deveras festejada e cumprimentada. Ele foi depois à presidência da “Dante Alighieri” com o mesmo objetivo, e também a nossa redação, por cuja visita somos agradecidos ao Diretor Senhor Augusto Menegatti. Este instituto que surge

²⁶⁹ Fundado em Caxias do Sul (RS) em 1º de janeiro de 1913, *Città di Caxias* se definia como “periodico settimanale d’interesse coloniale”, ou seja, um semanário voltado para os interesses da colônia italiana, em especial aquela formada no Sul do Brasil. Foi dirigido inicialmente por Ernesto Scorza, embora o proprietário tenha sido sempre Emilio Fonini. Desde que foi lançado, o jornal teve boa aceitação de público e grande adesão de anunciantes. Inicialmente com quatro páginas por edição, em pouco tempo aumentou o número para seis. Um ano depois de sua fundação, quando engrossou sua cobertura internacional por causa da Primeira Guerra Mundial, *Città di Caxias* já circulava com oito ou dez páginas. Em geral, eram publicados artigos, reportagens, crônicas, editais municipais, telegramas, informes a pedidos, discursos de autoridades italianas, além de muitos anúncios. Crítico e opinativo, sempre enaltecendo o labor e os valores morais da colônia italiana, o semanário abordou assuntos diversos, em geral de interesse local – sobretudo em seus primeiros tempos. Segundo as informações disponíveis, *Città di Caxias* circulou apenas até 30 de setembro de 1922, quando foi publicada edição nº 464. Em seus últimos momentos, a folha publicava mais textos em português do que em italiano. No Acervo Hemeroteca Digital Brasileira encontram-se as edições do nº 1, ano 1, de 1º de janeiro de 1913, ao nº 464, ano 10, de 30 de setembro de 1922. O jornal circulou de 4 de janeiro de 1913 até 30 de setembro de 1922 (464 edições).

²⁷⁰ Intitulando-se uma “Gazzeta independente”, o jornal era bissemanal, editado em Porto Alegre, saía às quintas-feiras e aos domingos, com oito páginas, em formato tabloide, sempre em italiano, com raríssimos textos em português. Circulou por 23 anos, uma exceção entre os jornais italianos no Estado que, em sua maioria, foram efêmeros.

sob os melhores auspícios e que vem cobrir um vazio na nossa colônia, já assegurou um brilhante futuro. As inscrições para o novo ano escolar de 1917 estão já em número mais que suficiente para um curso escolar regular. A capacidade dos distintos professores é altamente confiável, enquanto o novo instituto é particularmente para aqueles que querem colocar os seus filhos em um internato italiano. O domicílio por enquanto é na rua 12 de outubro, número 18. (STELLA D'ITALIA, 25/11/1916, p. 1, tradução nossa)

A proposta da escola veiculada no jornal *Città di Caxias* dava conta de ser uma escola que deixava o que era supérfluo dos estudos clássicos, considerados longos e fastidiosos, alinhando-se às “necessidades da vida que se vive”, uma escola enfim que, mais que fornecer uma cultura geral pudesse dar aos jovens, no mais breve tempo possível, “um conjunto de instruções capaz de pô-los rapidamente na vida e sem a ajuda de seus genitores” (CITTÀ DI CAXIAS, 15/01/1917, p. 4, tradução nossa).

O diretor do Instituto era o professor Augusto Menegatti, residente em Porto Alegre conhecido como uma pessoa “prática e competente”, segundo o *Città di Caxias* no mesmo artigo de quinze de janeiro de 1917. O jornal refere que o Diretor havia apresentado seu projeto e programas ao Cônsul Beverini e este “os havia aprovado plenamente com a máxima satisfação” (CITTÀ DI CAXIAS, 15/01/1917, p. 4, tradução nossa).

A denominação inicial de Instituto Ítalo-Brasileiro Dante Alighieri sofreu alteração logo na década de 1920 e vemos em 1925 sendo denominado Instituto Médio Brasileiro Augusto Menegatti. Pellanda (1950) refere que a troca de nome ocorreu por haver cessada a contribuição do Consulado ao mesmo.

O colégio interno dispunha além de uma escola elementar, de um curso técnico com duração de três anos no qual se aprendia línguas (italiano, português e francês) e contabilidade. A ideia era formar os jovens como “bons assistentes comerciais, bons contadores, aptos a desempenhar todas as tarefas das empresas sem a necessidade de outros empregados no escritório” (CITTÀ DI CAXIAS, 15/01/1917, p. 4, tradução nossa). com uma proposta de ensino “eminente prática com os programas baseados no modelo das escolas técnicas da Itália, França, da Inglaterra e da Alemanha” (CITTÀ DI CAXIAS, 15/01/1917, p. 4, tradução nossa).

O método assim era apresentado:

O aluno nos estudos será sempre acompanhado pela viva voz do professor, que estará sempre junto e o colocará sempre frente ao concreto, ao particular e se adiará sempre para o ano seguinte o estudo sistemático e teórico quando suas faculdades mentais estiverem mais desenvolvidas. Serão abolidas as lições longas que cansam o aluno e não acompanhadas e ao contrário, se apelará para o seu

raciocínio e à sua inteligência, para que a viva conversação com o professor possa trazer os benefícios e as vantagens que só com o estudo dos livros não é possível. Estes são os critérios do ensino. (CITTÀ DI CAXIAS, 15/01/1917, p. 4, tradução nossa)

Muitos alunos que frequentaram o colégio vieram de várias cidades do interior do Estado. Na modalidade de internato cabia salientar os cuidados que seriam dispensados aos alunos. Nas propagandas do Instituto era salientado que o colégio seria uma grande família, onde o afeto e a ternura reinariam e onde se evitariam os castigos e as censuras amargas como outros institutos faziam e que em nada ajudariam os estudantes, pelo contrário, só os incentivaria serem indiferentes às correções:

O instituto deverá ser uma grande família onde o diretor, a diretora, os professores e os alunos viverão entre eles como pais e filhos. É de afeto e ternura que os meninos têm necessidade para não sentirem tanto o descolamento da família e então com tranquilidade da alma estudem mais de bom grado e com menor fadiga. Portanto não serão abandonados à supervisão de um pedagogo contratado mas estarão sempre sob os olhos atentos e afetuosos de seu diretor e de seus professores os quais, com doçura, mas com a máxima firmeza, corrigirão os seus defeitos e buscarão inculcar nas suas almas os sentimentos de respeito mútuo, de recíproca tolerância, de afeto recíproco enquanto educamos seus modos e seus hábitos. A supervisão será sempre diligentíssima e os conselhos contínuos, a lembrança constante será suficiente para tornar os jovens corretos em cada ação sem precisar recorrer às censuras amargas e ao castigo, como infelizmente se costuma agir em muitos institutos. Censura amarga e castigos tais que ao invés de corrigir os defeitos os agravam na alma dos jovens que depois acabam ficando indiferentes a qualquer censura ou castigo. (CITTÀ DI CAXIAS, 15/01/1917, p. 4, tradução nossa)

Ainda a indicar que as relações se dariam de forma familiar com a nítida intenção de construir um ambiente de confiança para os pais que encaminhavam seus filhos à capital, o professor Menegatti salientava que “[...] à mesa sentarão ainda a família do Diretor e todos os professores” (CITTÀ DI CAXIAS, 15/01/1917, p. 4). O Instituto fornecia as refeições diárias, com comida caseira em abundância, alojamento e lavanderia.²⁷¹

No Álbum do Cinquentenário (1925) lemos que o Instituto havia se consolidado e sendo considerado um instituto modelo e que já havia sido reconhecido pelo governo pátrio tendo prestado um grande trabalho para a educação e manutenção da italianidade.

A obra sobre-humana, verdadeiramente benemerita que o professor Menegatti e a sua esposa cumprem a doze²⁷² anos para conservar para a nossa coletividade do

²⁷¹ Os artigos analisados apresentavam uma mensalidade anual de 600 réis por aluno/ano. Dado que precisa ser melhor investigado.

²⁷² O texto acima refere que em 1925 quando da escrita do mesmo o Instituto estava em funcionamento a doze anos. Essa informação é contraditada no mesmo álbum que explicita que a vinda de Augusto Menegatti ao Brasil ocorreu em 1916 (cfe Cinquentenario, 1925, Volume II, p. 387).

Estado um instituto modelo, parece que foi enfim reconhecida também pelo governo pátrio o qual, pela boca do Embaixador Montagna, expressou a sua satisfação e a promessa de um auxílio adequado à importância e à utilidade colonial do instituto, afirmações estas, que se confirmam pelas posições de alto nível ocupadas por muitos jovens filhos de nossos compatriotas, os quais saídos daquele instituto são hoje estimados cidadãos que difundem em todo Estado os frutos de uma completa cultura e de uma educação italianíssima. (CINQUANTENARIO, 1925, Volume I, p. 403, tradução nossa)

Figura 1 - Augusto Menegatti e Linda Vighi Menegatti, idealizadores e professores do Instituto



Fonte: CINQUANTENARIO, 1925, Volume II, p. 386

Figura 2 -Alunos do Instituto Ítalo-Brasileiro Augusto Menegatti com o uniforme alpino²⁷³ no ano de 1925



Fonte: CINQUANTENARIO, 1925, Volume II, p. 387.

O jornal *Città di Caxias* de cinco de fevereiro de 1918, enfocava a iniciativa enaltecendo a figura do professor Menegatti, figura conhecida em Caxias do Sul, cidade na qual realizava tratamentos de saúde e possuía amigos. No artigo observa-se também a apresentação de forma sintética dos propósitos do novo instituto: preparação prática e

²⁷³Uniforme alpino: referência ao uniforme do exército italiano que guardava as montanhas (Alpes). Tipicamente uma versão militar aplicada à escola.

rápida dos jovens para a vida dos negócios; difusão da cultura italiana aliada ao aprendizado da língua e história do Brasil que generosamente os acolhia. Não faltam elogios ao diretor. Vejamos:

Um benemérito da educação

Observamos nos jornais de Porto Alegre que a comissão examinadora dos alunos do Instituto Ítalo-Brasileiro Dante Alighieri do qual é diretor o competente professor Augusto Menegatti, publicaram um menção de louvor e de elogio a favor do egrégio professor o qual com verdadeiro intelecto de amor, diligência incomparável e honestidade de propósito dirige o instituto por ele mesmo fundado na capital estadual. E não poderia ser diferente nós que conhecemos há tempo o professor Menegatti e estamos conscientes de sua cultura e de seu valor nas disciplinas que dizem respeito à difícil e nobre missão do ensino, nós não nos espantamos do êxito alcançado pelos alunos do Instituto Dante Alighieri nas últimas provas finais. Mengatti é já um benemérito do ensino público no nosso país (Itália) havendo já recebido durante a sua bela carreira no Reino, prêmios do Ministro da Educação e a medalha de ouro pela exposição didático-pedagógica internacional de Nápoles no ano de 1907. [...] Os nobres objetivos do instituto podem ser reduzidos a três: preparação prática e rápida dos jovens para a vida dos negócios; difusão da cultura nacional italiana, educando na alma dos filhos dos compatriotas o sentimento de amor à pátria de seus pais, e , ao mesmo tempo, como o estudo da língua e da história do Brasil, manter vivo o culto a esta terra que generosamente nos hospeda. (CITTÀ DI CAXIAS, 05/02/1918, p. 3, tradução nossa).

Ao lado dos elogios o texto recomendava aos pais que quisessem dar uma “educação profícua aos seus pequenos” e “adequada à vida moderna” que enviassem seus filhos a Porto Alegre, pois, além de tudo, ajudava ir além da “escassa instrução elementar que era inútil” (CITTÀ DI CAXIAS, 05/06/1918, p. 3, tradução nossa)

No Cinquentanario (1925, Volume II, p. 387) lemos mais detalhes sobre a escola, sua localização, programas e perfil da esposa de Menegatti, sua coadjuvante:

O professor Augusto Menegatti transferindo-se para o Brasil, veio entre nós em 1916 e abriu uma escola aos filhos dos italianos em uma modestíssima casa na rua 12 de outubro. No ano de 1917 transportava o seu Colégio para a rua Demétrio Ribeiro, 207, e no ano de 1918 passava para a rua Riachuelo, número 156, onde ainda reside pela impossibilidade de encontrar um local melhor. Este importante instituto possui dois cursos de estudo, um Elementar de cinco anos, o outro comercial de quatro anos, no qual se ensinam as línguas Portuguesa, Italiana e Francesa, obrigatória, e a língua inglesa e alemã, facultativas. O programa da escola é eminentemente comercial e indistintamente todos os alunos que saíram diplomados, gozam de boa fama e honram o seu colégio que, ainda obedecendo aos programas em vigor nas escolas secundária do Brasil, neste ano será igualada às escolas correspondentes da Itália. É supérfluo dizer quanta estima e consideração goza o instituto Ítalo-Brasileiro Augusto Menegatti, tanto da parte dos compatriotas como dos cidadãos e da autoridade brasileira, e quanto a obra do Prof. Menegatti é desinteressada e eficaz, coadjuvado pelo trabalho intelectual de sua esposa a senhora Linda Vighi, que possui os seguintes diplomas: Licença Normal – Escola Normal de Rovigo (ano de 1901); diploma de diretora de Jardim de Infância (ano de 1902); diploma de professora de caligrafia – Verona (1908); diploma de professora da língua francesa – Escola Superior de Comércio de Veneza (ano de 1910). (Tradução nossa).

Quando do surgimento do instituto, a iniciativa mobilizou a colônia italiana no Estado e o professor Ércole Donádio residente em Caxias do Sul e editor do jornal *Città di Caxias* foi convidado pelo professor Augusto Menegatti para fazer parte do corpo docente do internato nascente, conforme lemos na matéria de dois de março de 1918, à página 3. Deixando Caxias do Sul, passou a ser, além de professor no internato também redator do jornal *Stella d'Italia*. Anos mais tarde passou a ser professor na escola da Vitorio Emanuel II também de Porto Alegre.

Em 1920, segundo o Jornal *O Brazil*, de 28 de fevereiro à página 2, publicado em Caxias do Sul, juntou-se ao grupo de professores o senhor Francisco Leonardo Truda, professor de Português e História do Brasil.

No jornal *Correio do Povo* de seis de fevereiro de 1925, à página 2, lemos que o Instituto oferecia além de aulas na sua “Escola Elementar, o Curso Comercial e o curso preparatório Acelerado. Ensinava também: Português, Francês e Italiano sendo facultativas as línguas alemã e inglesa”. Neste ano de 1925 o local de funcionamento era na rua Riachuelo, 156, centro de Porto Alegre.

No Álbum de 75 anos da Imigração Italiana lemos que alunos de várias partes do Estado se dirigiam até o Instituto Dante Aleghieri cuja formação incluía uma “dura disciplina” (BERTASO; LIMA, 1975, p. 43).

O Instituto e o fascismo

Quanto ao incentivo do fascismo no Rio Grande do Sul, importante destaque deve-se aos cônsules italianos Manfredo Chiostrri e Mario Carli. O primeiro, tendo chegado em Porto Alegre em 1926 e permanecido como cônsul até 1932, marcou de uma forma intensa o início da difusão ideológica fascista, arregimentando e controlando a vida dos súditos no Estado (BERTONHA, 1998). O segundo propagador do ideário fascista, Mario Carli substituiu Chiostrri em 1932 permanecendo até 1934. Ele criou o periódico *La Nuova Itália* e fundou centros culturais. Também criou o clube esportivo (Campo Sportivo Italo Balbo) na capital, colônias de férias, os famosos *campeggios Mussolini*, nos quais participaram alunos das escolas de Porto Alegre e do interior (GIRON, 1994).

Em 1928, tanto o jornal *Correio do Povo* (21/06/1928, p. 8) bem como o jornal *A Federação* (21/06/1928, p. 4) noticiam a visita do cônsul Manfredo Chiostrri ao Instituto o

qual contava com os seguintes professores: Cyro Sodré, Italo Dal Corona, Geny Pires, Aurora Eboli, Aurora Tovie, Elga Cannes e o Padre Cleto Benvegnù,²⁷⁴ diretor espiritual.

Feita a recepção ao senhor cônsul geral da Italia, este “assistiu a um exame dos alunos das diversas classes constatando o grau de adiantamento de cada um deles. O senhor Chiostri deixou as aulas, passando, então, para uma sala aonde os alunos cantaram *Adio Giovinezza* e o hino nacional sendo muito aplaudidos por todos os presentes” (A Federação, 21/06/1928, p. 4). Depois, o aluno Ascendino Vescori saudou o cônsul e “tendo proferido palavras lisonjeiras à pátria natal e ao Brasil e afirmado que os filhos dos italianos nunca esqueceram a terra e seus antepassados” (p. 4), o cônsul, por sua vez, externou “sua boa impressão pela organização em que encontrara o Instituto [...] Disse que um dos programas do Duce era a maior divulgação da instrução porque esta, certamente, iria prestar relevantes serviços às coletividades italianas quer residentes no Reino quer no estrangeiro” (p. 4). O fato de os alunos cantarem o Hino Fascista é um indicativo da adesão do instituto ao fascismo.

Importante observar que o autor da monografia *Aspectos gerais da colonização italiana no Rio Grande do Sul* (1950) constante no Álbum Comemorativo dos 75 anos da imigração Italiana, Ernesto Pellanda,²⁷⁵ foi um crítico das ações fascistas italinizantes nas páginas do jornal “Diário de Notícias”²⁷⁶ de Porto Alegre no qual mantinha uma coluna. O texto de Pellanda, abaixo, joga uma nova perspectiva sobre o que entusiasticamente era referido no Álbum do Cinquentenário sobre o Instituto Ítalo-brasileiro Augusto Menegatti,

²⁷⁴ Padre Cleto Benvegnù, em 1º de março de 1928, vigário da Paróquia São João, fundou uma pequena escola paroquial no bairro, iniciando, assim, a história do Colégio La Salle São João de Porto Alegre. Inicialmente, a escola era uma casa, que funcionava onde atualmente encontramos as piscinas do clube SOGIPA (rua Dona Leopoldina, 313, onde, mais tarde, situou-se a sede da Sociedade Libanesa). Benvegnù convidou os Irmãos Lassalistas para dirigirem o colégio tendo sido o Irmão Francisco seu primeiro diretor.

²⁷⁵Ernesto Pellanda, nascido em 19/05/1896 e falecido em 15/12/1956, foi por muitos anos cronista e crítico de arte do Jornal Diário de Notícias de Porto Alegre. Neste mesmo jornal fez duras críticas ao fascismo. Era historiador e economista tendo escrito sobre a imigração germânica e italiana.

²⁷⁶Conforme Torres (1999) o Jornal Diário de Notícias, popularmente chamado de “Diário” foi fundado em 1º de março de 1925, sob a direção de Francisco Leonardo Truda, Raul Pilla, Adroaldo Mesquita da Costa, João Pedro Moura e outros. Foi comprado em 1930 por Assis Chateaubriand, quando passou a fazer parte da construção do império dos Diários Associados. Foi um dos mais importantes jornais do Rio Grande do Sul. A trajetória do jornal está diretamente relacionada com a história política do estado e do país. Tinha tamanho (formato) *standard* e já no primeiro número apresentou uma diagramação mais dinâmica do que a dos concorrentes. Com sua relativa agilidade, produziu muitos furos de reportagem. Foi impulsionador do movimento literário modernista no sul do país, divulgador da Revolução de 1930. Em 1955, o Diário de Notícias criou e realizou a Feira do Livro de Porto Alegre aberta no dia 17 de novembro na Praça da Alfândega. Sua última edição foi a de 30 de dezembro de 1979.

antagonizando e enfileirando-o ao quadro das iniciativas escolares fascistizadas. Note-se, abaixo, a forma como os alunos viam o instituto e a insistência com a italianidade:

Desesperando, ao que parece, da ação italianizante da escola primária cujo efeito logo desaparecia ao contato da vida nacional, resolveu o fascismo subvencionar um Instituto Médio para influir especialmente sobre os adolescentes. Veio para isso da Itália um casal de mestres mais bem preparados que os simples "insegnanti" das primeiras remessas. E Augusto Menegatti e dona Linda Menegatti, professores laureados na Península, fundaram entre nós o "Dante Alighieri", onde ao lado do italiano e da "Storia di Roma" se ensinava contabilidade, francês, português, matemática e outras matérias do curso médio comercial. Ao cabo de poucos anos, a inutilidade da tentativa se patenteou. A rapaziada do internato onde só se falava o italiano e se exaltava a glória romana, alguns desta capital, mas a maioria vinda de Garibaldi, Caxias do Sul, de Bento Gonçalves, de Guaporé, não se deixou contagiar. E quando o enérgico "maestro" lhes falava à mesa nos séculos de civilização latina, depreciando o Brasil, se levantavam todos e, sem comer, firmes na posição de sentido, metidos nos seus uniformes de "alpini", protestavam em silêncio contra a injúria. Eram os Michielon, os Sassi, os De Carli, os Mottin, os Pilla, os Lubisco, eram os brasileiros da 1ª geração de nome itálico diante do diretor autoritário e estrangeiro, a jurar muda fidelidade à pátria legítima e única. E já numa atitude de revolta dos alunos o "Instituto Médio Dante Alighieri", cortada que lhe fora a subvenção estrangeira, passou a ser apenas o "Instituto Médio Ítalo-Brasileiro A. Menegatti" para encerrar, logo após, sem o menor resultado, a sua tentativa de italianização. (PELLANDA, 1975, p. 43-44)

Como se vê não faltavam críticos ao modelo escolar de Menegatti e, sobretudo, ao fascismo que aí se fazia presente e a tudo queria fascistizar.

Conclusão

Dentre o conjunto de escolas que existiram no Rio Grande do Sul e que foram frequentadas por imigrantes italianos e seus descendentes e que tiveram características étnicas, a saber, a) escolas étnico-comunitárias rurais, b) escolas étnico-comunitárias mantidas por Associações de Mútuo Socorro e, c) escolas ligadas a uma congregação religiosa acrescentam-se iniciativas como o Instituto Augusto Menegatti, uma iniciativa privada que por muitos anos existiu em Porto Alegre, a exemplo de outro similar em Santa Maria, no Rio Grande do Sul.

Ao que os dados permitem afirmar, considerando a precariedade de fontes, o Instituto durou de 1916 a 1937, portanto mais de 20 anos. Com o fechamento do Instituto, o

casal Menegatti foi trabalhar em Caxias do Sul como ecônomo do Clube Juvenil, numa função muito aquém da sua capacidade e da sua cultura.

Embora ainda em fase de investigação, pode-se afirmar que o Instituto teve uma trajetória longa marcando a educação étnica no Estado e, não obstante a crítica de Pellanda, formou muitos profissionais e elevou a colônia na capital e no Estado sublinhando o interesse dos italianos pela educação.

Referências

JORNAIS

A Federação (edições completas de 1884 a 1937)

Città di Caxias (anos diversos, várias edições)

Correio do Povo (edições completas de 1895 a 1937)

Stella d'Italia (edições completas de 1902, 1903 e 1904; várias edições de 1910, 1911, 1913, 1916 e 1920)

O Brazil (edição de 25/09/1909)

LIVROS, ARTIGOS E ÁLBUNS

BERTASO, Henrique D'Avila; LIMA, Mário de Almeida. **Álbun comemorativo do 75 aniversário da colonização italiana no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Revista do Globo, 1950. 523 p.

BERTONHA, João Fábio. **O fascismo e os imigrantes italianos no Brasil**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

CINQUANTENARIO DELLA COLONIZZAZIONE ITALIANA NEL RIO GRANDE DEL SUD. Porto Alegre: Livraria do Globo, 1925. Volume I e II.

CONSTANTINO, Núncia Santoro de. **O italiano da esquina: imigrantes na sociedade porto-alegrense**. Porto Alegre: EST, 1991.

D'APREMONT, Bernardin; GILLONNAY, Bruno de. **Comunidades indígenas, brasileiras, polonesas e italianas no Rio Grande do Sul: (1896-1915)**. Caxias do Sul, RS: UCS, 1976.

DE BONI, Luis Alberto. COSTA, Rovílio. **A presença italiana no Brasil**. Porto Alegre: Riocell, 1987.

GIRON, Loraine Slomp. Colônia Italiana e Educação. In: **Revista História da Educação**. Pelotas: UFPel, n.º 3, vol. 2, set. 1998.

HERÉDIA, Vânia Beatriz Merloti. Historiografia da imigração Italiana no Brasil. In.: HERÉDIA, Vânia Beatriz Merloti; RADUNZ, Roberto (Org.). **História e Imigração**. Caxias do Sul, EDUCS, 2011, p. 241-264.

LUCHESE, Terciane Ângela. **O processo escolar entre imigrantes na Região Colonial Italiana do Rio Grande do Sul, 1875 a 1930. Leggere, scrivere e calcolare per essere alcuno nella vita**. São Leopoldo: Unisinos, 2007. 495f. Tese (doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

NÓVOA, Antonio. A imprensa de educação e ensino: concepção e organização do repertório português. In: CATANI, Denice Barbara; BASTOS, Maria Helena Câmara (Org.). **Educação em revista: a imprensa periódica e a história da educação**. São Paulo: Escrituras, 2002, p. 11-31.

PELLANDA, Ernesto. Aspectos gerais da colonização italiana no Rio Grande do Sul. In.: BERTASO, Henrique D'Avila; LIMA, Mário de Almeida. **Álbun comemorativo do 75 aniversário da colonização italiana no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Revista do Globo, 1950.

SALVETTI, Patrizia. Le scuole italiane all'estero. In.: BEVILACQUA, Piero. DE CLEMENTI, Andreina; FRANZINA, Emilio. **Storia Dell'emigrazione italiana: Arrivi**. Volume I. Roma: DONZELLI EDITORE, 2009.

BATALHÕES ACADÊMICOS: ENTRE LIVROS E FUZIS, A REPÚBLICA

Genivaldo Gonçalves Pinto
Universidade Federal de Pelotas (PPGE/FaE)
goncalves.ggp@gmail.com

Resumo

Este artigo objetiva apresentar no contexto da Proclamação da República ocorrida em 15 de novembro de 1889, a constituição de dois Batalhões Acadêmicos, um na Faculdade de Medicina e outro na Escola Politécnica, ambos na cidade do Rio de Janeiro, formados por professores e alunos que alistaram-se para lutar em defesa dos ideais republicanos. É uma pesquisa documental através de editoriais de periódicos da cidade do Rio de Janeiro, acervo da Fundação Biblioteca Nacional e das atas das Sessões da Congregação da Escola Politécnica, acervo do Museu da Escola Politécnica da UFRJ, com interpretação das fontes pela História Cultural no viés de Roger Chartier. Como resultado, ficou evidenciado que o Batalhão da Politécnica permaneceu ativo até o fim da Revolta da Armada, servindo de garantia para a consolidação da República e, tendo cada integrante colocado em risco sua vida e seu futuro profissional para o bem do Brasil.

Palavras-chave: Batalhões Acadêmicos. República. Educação.

INTRODUÇÃO

Neste texto apresento um dos temas abordados em minha pesquisa de doutorado na Linha de Pesquisa Filosofia e História da Educação do PPGE da FaE/UFPel, enfatizando a influência do Exército brasileiro na sociedade nos primeiros momentos da Proclamação da República, ocorrida em 15 de novembro de 1889.

Trata-se de uma pesquisa documental realizada através de editoriais dos periódicos da cidade do Rio de Janeiro Correio do Povo, O Paiz e Jornal do Commercio, pertencentes ao acervo da Fundação Biblioteca Nacional e das Atas das Sessões da Congregação²⁷⁷ da Escola Polytechnica²⁷⁸ de 31 de outubro de 1888 a 11 de julho de 1898, acervo do Museu da Escola Politécnica²⁷⁹ da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Em 15 de novembro de 1889, os militares encabeçados pelo Marechal Deodoro da Fonseca e Tenente-Coronel Benjamin Constant, através de um Golpe de Estado²⁸⁰

²⁷⁷ Congregação é equivalente a Colegiado.

²⁷⁸ Grafia da época.

²⁷⁹ Escola de Engenharia.

²⁸⁰ A ação militar que determinou o fim da monarquia e o envio da família imperial para o exílio, foi um crime militar de insubordinação por ter sido ofendida a autoridade do Imperador como Chefe de Estado e Comandante Supremo do Exército e da Armada, para quem os militares em geral, e os oficiais em particular,

destituíram do poder o Imperador D. Pedro II e em seguida impuseram a ele e toda sua família, a partida para o exílio na Europa.

Naquele momento houve na cidade do Rio de Janeiro, inúmeras manifestações em apoio a mudança de regime de governo que, instituiu um Governo Provisório sob a presidência do Marechal Deodoro da Fonseca e vice-presidência do Marechal Floriano Peixoto. A satisfação popular foi apreciável, fazendo surgir muitas iniciativas na tentativa de apoiar por algum meio o novo regime.

Nesse contexto, destaco que uma dessas iniciativas foi a formação de dois Batalhões Acadêmicos, um na Faculdade de Medicina e outro na Escola Politécnica, constituídos por professores e alunos motivados pela efervescência festiva e patriótica que tomou conta da cidade do Rio de Janeiro, durante os primeiros momentos da instalação da República, colocando-se à disposição do governo federal em defesa do novo regime de governo.

Desses batalhões, debruço-me sobre o da Politécnica, constituído também por oficiais de carreira do exército ocupando posições chave, sendo alguns acadêmicos promovidos aos postos de alferes e tenente por merecimento. Seus integrantes civis viviam as atividades acadêmicas normalmente, participando de exercícios militares durante duas vezes por semana, em horários que não prejudicavam as atividades acadêmicas. Quando em combate, estavam o tempo inteiro em armas.

Estando esse batalhão à disposição do governo de 20 de novembro de 1889 até maio de 1894, está configurado na História do Brasil por ter experimentado todas as agitações do período, com maior esforço no combate à Revolta da Armada contra o governo do Marechal Floriano Peixoto. Esta gestão, diante da forte resistência política e militar experimentada, motivada principalmente porque sucedeu ao Marechal Deodoro sem eleição, contrariando a 1ª Constituição Republicana, realizou uma campanha de alistamento para a reunião de tropas a serem somadas ao Exército que, já contava com o Batalhão Acadêmico da Politécnica para a defesa de sua permanência.

Nessa revolta, o episódio mais violento foi a defesa do Forte de São Domingos do Gragoatá, em Niterói-RJ, em fevereiro de 1894, em que teve a participação do Batalhão Acadêmico da Escola Politécnica, sendo bombardeado pelo Encouraçado Aquidaban, navio

juraram proteção com o sacrifício da própria vida. Posto dessa forma, avalio como tendo sido um Golpe de Estado.

de guerra dos revoltosos, provocando algumas baixas, mas resistindo vitoriosamente até o fim do conflito.

Depois de cumprido esse papel, um dos guardiões republicanos, os professores retomaram a docência e os alunos as salas de aula e, para estes últimos em caso de prejuízo acadêmico, foram-lhes dadas oportunidades especiais para a recuperação dos exames perdidos em face de possuírem justificativas razoáveis, tendo todos terminado os seus cursos com aproveitamento.

A forma segundo a qual interpreto as fontes está embasada na História Cultural pelo viés de Roger Chartier. Essa metodologia permite uma abordagem que valoriza a busca dos sentidos na exploração das cenas de embates políticos, bem como as várias composições sociais partícipes desses momentos. Permite também as investigações que trazem à luz tanto os testemunhos mais isolados, mais individuais, quase invisíveis quanto aqueles que, pelo volume de atores, podem dar mais visibilidade aos momentos de maior flagrância.

A teoria da História Cultural tem como principal objeto, segundo Chartier (2002),

[...] identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler. Uma tarefa deste tipo supõe vários caminhos. O primeiro diz respeito às classificações divisões e delimitações que organizam a apreensão do mundo social como categorias fundamentais de percepção e de apreciação do real. Variáveis consoante as classes sociais ou os meios intelectuais, são produzidas pelas disposições estáveis e partilhadas, próprias do grupo. São estes esquemas intelectuais incorporados que criam as figuras graças às quais o presente pode adquirir sentido, o outro tornar-se inteligível e o espaço ser decifrado. (CHARTIER, 2002, p. 16 e 17).

Essa concepção de pensar e perceber a história, dentre tantas possibilidades, pela representação cultural de determinados grupos sociais, seu imaginário, seus discursos, linguagem e suas práticas culturais, permite-nos pensar que a história é sempre o resultado do embate de ideias onde os fatos acometem o coletivo de variadas formas. A história acontece em função da geografia, das ações e das concepções de mundo, posicionamentos. Não existe um ser único, um lugar único, um fator único. É sempre no plural que os eventos se manifestam.

Assim pensando, a História Cultural permite que a um só tempo analisemos os nascedouros das legislações e os pequenos territórios para onde se destinam suas intenções políticas e seus interesses que afetam um público-alvo, transformando-o em seu divulgador ou apoiador, através de uma ação multiplicadora para a manutenção de determinado *status quo*.

O corpo institucional privilegiado nesta pesquisa é um grupo de militares com participação decisiva no processo de mudança de regime de governo que, sendo analisado sob o ponto de vista da representação, detém um poder político sob a proteção e guarda da Armada e do Exército. Nessas condições, segundo Chartier (2002, p. 17),

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. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza.

Esse grupo de militares que passou a dominar a cúpula política do país, ajudou a construir um ambiente fértil pela comunhão de ideias e interesses consagrados como destinadas ao bem coletivo, experimentando, portanto, relativa facilidade para que seus componentes fossem vistos como bem feitos nacionais e, por isso, lhes foram dirigidas tantas solicitações de participação.

DA ACADEMIA À GUERRA

Com o advento da República no Brasil, materializada de um dia para o outro, uma nova ordem se instalava sem que houvesse uma transição, uma passagem que proporcionasse efetivamente alterações no mesmo compasso da mudança de regime de governo, ainda que aspirações republicanas permeassem pelos meandros da política e da sociedade, desde o fim da Guerra da Tríplice Aliança de 1865 a 1870²⁸¹. Nesse contexto destaco o Manifesto Republicano de 1870 e a Convenção de Itu de 1873, ambos contendo afirmações contra a condução política perpetrada pela monarquia. O próprio Imperador D. Pedro II em carta a Alexandre Herculano em 1875, confidenciou-lhe que “na sua opinião de homem e de monarca, o melhor sistema de governo, para o Brasil, seria uma República de presidente vitalício!” (CALMON, 1975, p. 209).

Evidentemente que essa confissão, restrita, íntima e informal, não teve o peso de uma declaração ou manifestação de caráter plural, contudo, expõe os próprios desconfortos políticos do imperador e sua imaginação na fabricação de situação diferente, tendo aqui a considerar que a forma vitalícia poderia suscitar inúmeros raciocínios, com prioridade para aqueles circunscritos ao contexto e momento pretéritos.

Em 15 de novembro de 1889, foi efetivada a proposta de uma nova nação e de um novo modelo de cidadão, com base nos fundamentos do positivismo conduzido pelos

²⁸¹ Conflito envolvendo Brasil, Argentina e Uruguai contra o Paraguai.

militares e com a participação de civis - profissionais da educação, das artes e de outras áreas do conhecimento - de grande importância nos cenários políticos da Capital Federal e do Brasil. Dentre tantos, destaco Quintino Bocaiuva, Ruy Barbosa, Campos Sales, Aristides da Silveira Lobo, Demétrio Ribeiro, Cândido Barata Ribeiro, Miguel Lemos e Raimundo Teixeira Mendes.

O golpe de 15 de novembro, foi o resultado de um processo de evidente desgaste das relações da monarquia com os seguintes setores: com os militares que colecionavam dissabores por perda de prestígio desde o fim da Guerra da Tríplice Aliança, culminando com a Questão Militar; com o clero por força da Questão Religiosa; e com a sociedade de maneira geral, em função do Movimento Abolicionista e insatisfações apresentadas pelos representantes do setor cafeeiro, a elite rural, desde a abolição. Os defensores dos ideais republicanos foram paulatinamente conquistando simpatizantes e, orientados pela doutrina positivista, participaram do fim da monarquia e puseram em movimento a fase seguinte.

Mesmo o Marechal Manuel Deodoro da Fonseca (1827-1892) não pertencendo a essa corrente, foi levado a atuar em favor da República no momento decisivo, por força de argumentos vindos do Tenente-Coronel Benjamin Constant Botelho de Magalhães (1833-1891), dentre outros.

Vivia-se um momento de expressões patrióticas tão acentuadas que, por vezes, lembrava situações semelhantes durante os anos de 1865 e 1866, nas campanhas de alistamento para o conflito com o Paraguai que, doravante serviria de motivação em todos os campos da vida nacional, permitindo que a República se consolidasse mesmo diante de inúmeras dificuldades, resistências armadas inclusive, mas todas debeladas com sacrifício.

Conforme editoriais do período, a instalação do novo regime de governo foi muitíssimo bem recebida e festejada como uma adorada ditadura republicana. Dentre esses, destaco o observado em “Publicações a Pedido” do Jornal do Comércio de 20 de novembro de 1889:

Ao governo provisório dos Estados Unidos do Brasil – No concerto unânime de aclamações e applausos á instalação da Republica Federativa Brasileira, seja permitido ao mais obscuro cidadão da Republica Brasileira exprimir publicamente os sentimentos da mais viva, decidida e resoluta adesão ao governo provisório que, com geral satisfação, ora dirige prudente, patriótica e brilhantemente os destinos da patria comum. Ao governo provisório dos Estados-Unidos do Brazil, essa abençoada dictadura republicana pela qual na imprensa fluminense pugnamos na medida, aliás de nossos fracos recursos erguemos um - “viva!”

desinteressado, entusiástico, frenético, descomunal. Viva o governo provisório do Brasil! Luciano Reis. Rio, 19 de Novembro de 1889.²⁸²

A alegria tomou conta dos corações e a satisfação assumiu ares de equidade e progresso, transparecendo uma aceitação irrestrita, ao menos na cidade do Rio de Janeiro. Muitos queriam de alguma forma participar do momento determinante e promissor da nova identidade nacional. Uma das parcelas da sociedade que declararam seu apoio incondicional às novas diretrizes políticas, foi a dos homens com distinta competência, conforme chamamento contido no editorial Gazetilha do Jornal do Comércio de 20 de novembro de 1889,

Homens de Letras - Entendendo que é da obrigação dos homens de letras pôr ao serviço da revolução a sua competência intelectual, pedimos-lhe que compareção hoje, as duas horas da tarde, no *foyer* do Theatro Variedades, afim de combinarmos sobre a melhor forma de obter esse resultado.²⁸³

Saliento que essas pessoas eram profissionais dos mais variados campos do conhecimento, profissionais do comércio, professores, funcionários e alunos das Escolas Normais. A impressão que se tinha era a de uma comoção, uma “febre” em que os ideais positivistas e republicanos invadiram as mentes e os ambientes, mesmo que, segundo a imprensa local, os positivistas estivessem agindo tímida e contraidamente naqueles primeiros momentos. Contudo, o que mais se via eram os significados vislumbrados com a República, em franca demonstração de evolução cultural, uma nova oportunidade até então não valorizada pela monarquia.

Todos esses sentimentos tradutores daquele momento podem ser percebidos nas publicações que aconteceram logo após o golpe. Os periódicos da capital receberam inúmeras manifestações de regozijo e foram divulgadores de convites para iniciativas mais imediatas em apoio ao novo governo. Exemplos desses veículos são a Gazeta de Notícias, a Gazeta da Tarde, o Diário de Notícias, o Jornal o Paiz, o Jornal do Commercio e a Revista Illustrada.

Essa empatia provocada pelos ideais republicanos disseminou-se por todos os ambientes e em alguns com mais intensidade. Passou pelos profissionais do comércio e também pelos professores, funcionários e alunos das Escolas Normais, como a da Capital

²⁸²Fundação Biblioteca Nacional. Sessão de Publicações Seriadadas - microfilme - PRC-SPR 1 (166) – Jornal do Commercio 1889 – Out-Dez – Vol 67 nº 273-364, de 20/11/1889

²⁸³ Ibidem.

Federal, divulgada pelo jornal do Comércio, em 20 de novembro de 1889, onde se lê no editorial Gazetilha:

Escola Normal da Capital – uma comissão composta dos professores Drs. Pedro Severiano de Magalhães, Eugenio Guimarães Rebello, João Pedro de Aquino, Balthazar Bernardino Baptista Pereira, Boaventura Placido Lameira de Andrade, presidida pelo diretor interino foi comprimentar o Sr. Ministro do interior e apresentar ao governo provisório da Republica Brasileira a plena Adhesão da corporação administrativa e docente da mesma escola.²⁸⁴

Apesar de ser possível afirmar que todos os seguimentos desejaram participar, foram mais expressivos aqueles ligados ao ambiente educacional tanto na cidade do Rio de Janeiro quanto na de Niterói, capital do recente Estado do Rio de Janeiro, cidade muito importante e vizinha à anterior.

Em se tratando de alistamento militar, também foram numerosos os voluntários e os batalhões sugeridos. No mesmo jornal descrito anteriormente, no editorial Gazetilha, há o anúncio de uma dessas iniciativas e de seu “ritual” de criação:

Batalhão Patriótico do Estado do Rio de Janeiro – Este batalhão, organizado em Nitheroy e composto de pessoas de todas as classes, sob o commando do alferes²⁸⁵ Fridolino, foi hontem ao quartel de corpo policial receber armamento. Em seguida, precedido da banda de musica deste corpo, foi comprimentar o governador, chefe de policia, commandante do corpo policial e a redação d'O Povo. Depois percorreu diferentes ruas de Nitheroy.²⁸⁶

Para este batalhão também concorreram os Drs. Hilário de Andrade e Edmundo Magalhães, oferecendo seus serviços de médicos. Os comerciários da cidade do Rio de Janeiro também concorreram para a formação de outro batalhão, o Comercial, à disposição do Executivo.²⁸⁷

Em face das inumeráveis solicitações, o Ministério da Guerra através da Secretaria da Guerra confeccionou uma lista de alunos das escolas superiores e populares para formar batalhões (JORNAL DO COMMERCIO de 19/11/1889), assim como também para um grande número de ex-cadetes e ex-oficiais do Exército da cidade do Rio de Janeiro com a mesma intenção e ficar à disposição do Governo Provisório.²⁸⁸

²⁸⁴Fundação Biblioteca Nacional. Sessão de Publicações Seriadas - microfilme - PRC-SPR 1 (166) – Jornal do Commercio 1889 – Out-Dez – Vol 67 nº 273-364, de 20/11/1889.

²⁸⁵Corresponde atualmente ao posto de Aspirante-a-oficial.

²⁸⁶Fundação Biblioteca Nacional - microfilme - PRC-SPR 1 (166) – Jornal do Commercio 1889 – Out-Dez – Vol 67 nº 273-364. Jornal do Commercio de 19/11/1889.

²⁸⁷Fundação Biblioteca Nacional. Sessão de Publicações Seriadas. Jornal O PAIZ – 18/11/1889 N. 1868 - Batalhão Commercial.

²⁸⁸Fundação Biblioteca Nacional. Sessão de Publicações Seriadas - microfilme - PRC-SPR 1 (166) – Jornal do Commercio 1889 – Out-Dez – Vol 67 nº 273-364. Jornal do Commercio de 20/11/1889.

Pelo que depreendo das notas em jornais, para todos, dois eram os grandes nomes do momento: o Marechal Deodoro da Fonseca, Chefe do Governo Provisório e o Tenente-Coronel Benjamin Constant, Ministro da Guerra²⁸⁹. Contudo, houve muitos momentos, naqueles dias movimentados, em que várias personalidades componentes do Governo Provisório e também tropas militares fossem aclamadas em vários locais da cidade do Rio de Janeiro.

O Marechal Deodoro, muito respeitado entre os militares, sendo o militar mais antigo²⁹⁰ e coberto de êxitos desde a Guerra da Tríplice Aliança, a ele, que estava reticente quanto ao dever de sacrificar a monarquia, foi permitido e ao mesmo tempo exigido que aderisse ao movimento golpista como uma necessidade praticamente medida pela hierarquia.

Quanto a Benjamin Constant, também um ex-combatente da Guerra com o Paraguai, fervoroso positivista e republicano, naquele momento era docente das salas de aula civis e militares. Ensinava na Escola Militar da Praia Vermelha, na Escola Politécnica e também era professor dos netos do Imperador. Transitava com facilidade entre os civis, os militares e a nobreza. Era inteligente, possuía carisma e elevada capacidade de liderança, o que justifica sua popularidade no circuito educacional, principalmente o militar, e ser depositário dos anseios nacionais.

A euforia patriótica chegou à Faculdade de Medicina e à Escola de Engenharia do Rio de Janeiro no dia seguinte ao golpe. Na Escola Politécnica, suas possibilidades de participação foram apreciadas em sessão da congregação, reunida para avaliação e deliberação em face daqueles acontecimentos e, foram divulgadas no editorial Gazetilha do Jornal do Comércio de 20 de novembro de 1889, da seguinte forma:

Escola Polytechnica - Em sessão de congregação de hontem foram approvados por unanimidade de votos as duas propostas: 1ª A congregação da Escola Polytechnica manifesta sua adhesão ao Governo Provisório e confia que elle saberá manter a ordem, condição indispensável do progresso. 2ª Proponho que se nomeie uma commissão encarregada de scientificar ao Sr. Conselheiro Ignacio Galvão ex-diretor da Escola Polytechnica, as saudades que deixa no seio desta corporação. Para fazer entrega da mensagem ao governo provisorio ficou constituida a commissão dos

²⁸⁹Um dos periódicos é o jornal republicano carioca *Correio do Povo*, em sua edição Nº 118, de 16 de novembro de 1889, em que se lê no editorial “No Campo da Acclamação: O general Deodoro, sr. Quintino Bocayuva (Ministro das Relações Exteriores), e o tenente-coronel Benjamin Constant foram então disputados pelo povo e pelos militares, que os carregaram em verdadeiro triumpho”.

²⁹⁰Significa ser o militar de maior posto/patente há mais tempo.

Srs. Drs. Conselheiro Borja Castro, Getulio das Neves e Licinio Cardoso; e para dar cumprimento ao voto contido na 2ª proposta forão designados os Srs. Drs. Conselheiro Alvaro de Oliveira, Galdino Pimentel e Paula Freitas.²⁹¹

A congregação, portanto, entre os assuntos em pauta, deliberou unanimemente pelo apoio ao novo governo, constituindo uma comissão para comunicar sua posição às autoridades constituídas.

Também a Faculdade de Medicina estava com preocupações idênticas às da Politécnica e, o que em ambas as escolas decidiu-se por fazer em defesa dos ideais republicanos, foi a constituição de dois Batalhões Acadêmicos de Infantaria²⁹², um em cada escola, com o alistamento de parcela de seus professores e alunos.

Esses “acadêmicos soldados” de nível escolar superior em formação ou já formados, achavam-se na melhor condição para que, ao incorporarem nessas organizações militares de efeito temporal limitado, demonstrassem sua concordância com os novos governantes, e servissem de exemplos a serem seguidos. Esse entusiasmo está destacado no jornal “O Paíz” de 17 de novembro de 1889, da seguinte forma:

Batalhão Academico - Às 11 horas da manhã passou pela rua do Ouvidor entre aclamações populares numeroso prestito, formado em boa ordem, dos academicos da faculdade de medicina e escola polytechnica, precedidos de varios de seus lentes, e na frente uma banda de musica que tocava a “Marselheza”. Esse brilhante prestito desfilara na faculdade onde havia celebrado sessão solemne, na qual fizeram entusiasticos discursos congratulatorios os illustrados lentes Drs. Barata Ribeiro, Domingos Freire, Erico Coelho, Chapot Prevost e o distincto clinico Dr. Bricio Filho; e ficou resolvida a criação de um batalhão academico, que ontem mesmo se declarar[sic] a disposição do governo provisorio para cumprir as suas ordens e fazel-as cumprir. Parando em frente a redação d'O Paiz, subiu uma comissão com o estandarte da faculdade, que recebeu das nossas sacadas as saudações do povo que aglomerava na rua. Depois, seguindo sempre na mesma ordem de formatura, saudaram os academicos as redações dos jornais, recebendo na passagem vivas entusiasticos e foram em direção ao quartel-general do exercito, diante do qual fizeram alto, saudando o exercito. Aparecendo a uma das janelas o Sr. Dr. Benjamim Constant, ministro da guerra do governo provisorio, falou aos academicos, agradecendo a sua adhesão ao governo e declarando que teria gloria em commandar o brilhante batalhão dos academicos. Seguindo o prestito e parando em frente a residencia do Dr. Souza Lima, professor da faculdade de medicina, este incorporou-se aos academicos e dahi seguiu o prestito até a residencia do Sr. Marechal Deodoro da Fonseca, ao qual saudaram os academicos com vivas entusiasticos e delirantes. O chefe do governo appareceu a uma das janelas e ergueu um viva a mocidade academica. Voltando o prestito, dissolveu-se na escola polytechnica, depois de encherem os academicos com seus

²⁹¹Fundação Biblioteca Nacional. Sessão de Publicações Seriadadas - microfilme - PRC-SPR 1 (166) – Jornal do Commercio 1889 – Out-Dez – Vol 67 nº 273-364.

²⁹²Infante, o integrante da Infantaria, é o militar que combate a pé mas, podendo utilizar vários meios de transporte. As missões da infantaria são: 1) conquistar e manter o terreno; 2) cerrar sobre o inimigo pelo fogo, movimento e ação de choque, com a intenção de destruí-lo, capturá-lo ou neutralizar sua ação.

nomes as listas dos voluntarios do batalhão academico. Uma das listas recebeu os nomes de varios lentes da faculdade.²⁹³

O desfile entusiástico dos acadêmicos e professores da Faculdade de Medicina e Escola de Engenharia, percorreu algumas ruas do centro da cidade do Rio de Janeiro saudando a todos por onde passavam e sendo correspondidos na mesma medida, tendo à frente uma banda de música entoando o hino francês – tentativa de tornar aquele momento com valores coincidentes aos da Revolução Francesa dos ideais de liberdade, fraternidade e igualdade, símbolo maior das reações de contestações populares. Seu destino foi como um ato apoteótico, saudar os dois grandes nomes do momento, Benjamin Constant e o Marechal Deodoro, o mentor maior da República e o Chefe do Governo Provisório, respectivamente.

Dos dois batalhões acadêmicos enfatizo somente o da Politécnica que, embora fosse um batalhão de infantaria, por falta de oficiais dessa arma também havia os de artilharia. Sua constituição e regulamento foram certificados através do decreto Nº 242 de 4 de março de 1890, do Ministério da Guerra, esclarecendo sobre sua criação, finalidade, compromisso de seus integrantes, a forma segundo a qual seriam preenchidas suas vagas, o tempo de serviço a que estavam sujeitos os acadêmicos, plano de uniformes e responsabilidade pela aquisição do fardamento, a rotina de exercícios e treinamento militares, efetivo e penalidades entre outros assuntos.

Nesse batalhão, as funções-chave foram ocupadas por oficiais de carreira do exército por exigirem preparo profissional mais apurado. Nos Art. 3.º e 7.º do decreto, há esclarecimentos sobre seu efetivo e a forma segundo a qual o exército forneceria os seus oficiais:

Art. 3.º Os officiaes serão tirados dos corpos especiaes do Exercito e alferes-alumnos, não tendo por esse serviço, considerado inteiramente patriotico, remuneração pecuniaria alguma além da que lhes cabe pelos seus corpos, empregos de cujo exercicio não são dispensados.

...

Art. 7.º O batalhão terá, de accordo com a tactica em vigor, 21 officiaes e 400 praças de pret em seu estado completo.

²⁹³Fundação Biblioteca nacional - Sessão de Publicações Seriadas - microfilme - PR-SPR 6 (11) – Jornal O Paiz – 1889 – Julho a Dezembro. O Paiz (é a folha de maior tiragem e de maior circulação na América do Sul) Rio de Janeiro – 17/11/1889.

Regrados por esse decreto, teve inicialmente a participação dos seguintes oficiais do

Exército:

Comandante – Tenente-coronel do estado-maior de artilharia Marciano Augusto Botelho de Magalhães;

Ajudante – Capitão da mesma classe Thomaz Cavalcante de Albuquerque;

Secretário – Alferes-alumno Alberto Peixoto de Azevedo.

Quartel-Mestre - Alferes-alumno Fernando Gomes Ferraz.

1ª Companhia - Commandante capitão do estado-maior de 1ª classe Saturnino Nicoláo Cardoso; subalternos - 1º tenente Augusto Tasso Fragoso e alferes-alumnos João Vespucio de Abreu e Silva e Alarico de Araujo e Silva.

2ª Companhia - Commandante capitão do mesmo corpo de estado-maior de 1ª classe Joaquim Pantaleão Telles de Queiroz; subalternos - Tenentes da mesma classe Manoel Luiz de Mello Nunes, José Bevilacqua, alferes-alumno Antonio Augusto de Mourta e alferes de cavalaria Edgard Eurico Daemon.

3ª Companhia - Commandante capitão de artilharia Achilles Velloso Pederneiras; subalternos - tenente de estado-maior de 1ª classe Annibal Eloy Cardoso e alferes-alumno Authuliano Barreto Lins e Agostinho de Souza Neves Junior.

4ª Companhia - Comandante capitão de estado-maior de 1ª classe Antonio Pinto de Almeida; subalternos - 1º tenente João Baptista da Motta, 2º tenente Euclides Rodrigues da Cunha e alferes-alumno Francisco Antonio de Arruda Pinto²⁹⁴.

Mais tarde, em 17 de dezembro de 1891, através do Decreto N. 697 do mesmo ministério, é modificado o regulamento do batalhão acadêmico dando nova redação aos artigos 3º e 7º da seguinte forma:

Art. 3.º Os officiaes serão tirados dentre os dos corpos especiaes do exercito e das escolas militares e dentre os alumnos das escolas superiores civis, sendo estes promovidos aos postos de officiaes subalternos e não tendo aquelles direito a remuneração alguma pecuniaria, além da que lhes cabe pelos seus corpos, empregos de cujo exercicio não são dispensados.

Art. 7.º O batalhão terá, de accordo com a tactica em vigor, 21 officiaes e 400 praças de pret em seu estado completo, a saber:

Um primeiro commandante com graduação de tenente-coronel;

Um segundo commandante com graduação de major;

Um ajudante com a graduação ou posto effectivo de capitão;

Quatro commandantes de companhia, capitães effectivos do exercito ou com esta graduação;

Quatro tenentes e oito alferes para as companhias;

Dous alferes, sendo um secretario e outro quartel-mestre.

§ 1.º O 1º e o 2º commandantes, o ajudante e os capitães, quando tiverem no exercito graduação inferior ás que lhes são conferidas por este decreto, não terão, finda a commissão, honras ou privilegios superiores aos que lhes competirem, pelos seus postos effectivos.

§ 2.º Os officiaes subalternos serão promovidos pelo ministro da guerra, sob proposta do 1º commandante, dentre os alumnos-praças, segundo as suas antiguidades, habilitações e comportamento.

§ 3.º Os alumnos, promovidos a officiaes subalternos, gozarão das honras que competem aos officiaes do exercito, e as conservarão depois de dispensados do serviço por conclusão de tempo.

O Ministro de Estado dos Negocios da Guerra assim o tenha entendido e faça executar.

²⁹⁴ Repartição do Ajudante General - Ordem do Dia Nº 59, de 3 de maio de 1890, p. 387.

Capital Federal, 17 de Dezembro de 1891, 3º da República.
Assinam: Marechal Floriano Peixoto e General de Divisão José Simedo de Oliveira
(Presidente da República e Ministro da Guerra, respectivamente).

Com essa redação foi possível a promoção de alguns acadêmicos aos postos de alferes e de tenente – oficiais subalternos - e, em seu Art. 7º tem-se uma descrição do seu quadro de organização mencionando todas as suas vagas. Um dos acadêmicos de engenharia promovido ao posto de Alferes foi André Veríssimo Rebouças²⁹⁵;

O batalhão acadêmico estava à disposição do governo na medida de suas necessidades e conforme o § 1º do Art. 1º do decreto de sua criação, tinha a finalidade de “auxiliar a manutenção da fôrma republicana na sua mais elevada expressão”. Os acadêmicos dessa tropa frequentavam seus cursos normalmente e tinham a obrigação de fazer exercícios militares no máximo duas vezes por semana, em horários que não prejudicassem as atividades acadêmicas.²⁹⁶

O decreto foi formalizado somente quase quatro meses depois da criação do batalhão. Esse intervalo de tempo destinou-se às medidas administrativas de concepção de uma nova organização militar *sui generis*. Aos seus integrantes acadêmicos era assegurado o gozo pleno dos direitos civis e políticos em qualquer momento, independente de sua condição temporária como militares.

Para assentar praça²⁹⁷ nesse batalhão, a inscrição se estendia do período da matrícula na escola até 30 dias depois de encerrada e, era exigido a lavratura de um documento por escrito em que o jovem empenhando sua palavra de honra, comprometia-se a cumprir as determinações da destinação do batalhão. A prestação desse serviço garantia àqueles que terminassem seus cursos a isenção do serviço militar para sempre. Se não terminassem os cursos, para terem a mesma isenção deveriam servir nesses batalhões por pelo menos três anos.

Interessa destacar que os “acadêmicos soldados”, de condição intelectual privilegiada, desempenhavam também funções de soldado, menor posição na hierarquia militar. Esse fato se contrapõe ao sentimento de aversão ao serviço militar que se tinha naquele

²⁹⁵Fundação Biblioteca Nacional. Biblioteca Digital. Almanak Administrativo, Mercantil e Industrial do Rio de Janeiro – 1891 a 1940 – PR_SOR_00165_313394, p. 1035.

²⁹⁶Conforme Decreto do Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brazil, Nº 242 de 4 de março de 1890, que trata da constituição de um Batalhão Acadêmico na Capital Federal e aprova o respectivo regulamento.

²⁹⁷Incorporar e prestar o serviço militar.

momento, situação normalmente dispensada aos indivíduos de baixa condição social. O serviço militar era o lugar da pior categoria humana. Conforme McCann (2009, p. 29), “ex-escravos e a escória da sociedade compunham grande parte dos praças recrutados por esquadrões de alistamento compulsório. [...] Na verdade, o serviço militar era parte do sistema penitenciário do Império.”

Pelo fato desse batalhão ter mantido sua constituição até o ano de 1894, atuou nos vários momentos conturbados, inclusive na Revolta da Armada, sedição formada por parte da esquadra nacional chefiada pelo Contra-Almirante Custodio José de Mello de 6 de setembro até novembro de 1893, e pelo Contra-Almirante Luís Filipe de Saldanha da Gama deste mesmo mês até 13 de março de 1894 (MARTINS, 1997, p. 163-235), contra o Marechal Floriano Vieira Peixoto (1839-1895), Presidente do Brasil de 23 de novembro de 1891 a 15 de novembro de 1894.

O conflito tem registro também no relatório do Presidente da Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro, Dr. José Thomaz da Porciuncula, a partir de Petrópolis, em virtude de ter sido esta cidade escolhida para capital provisória do Estado do Rio de Janeiro enquanto durasse a revolta. Niterói, antiga capital, constituiu-se em objetivo principal dos sediciosos por possuir base logística naval e, fortalezas estrategicamente bem localizadas na margem oposta à cidade do Rio de Janeiro, separadas – ou unidas – pela Baía de Guanabara²⁹⁸.

Em 16 de outubro de 1893, a Escola Politécnica teve sua congregação reunida para tratar de assuntos acadêmicos, incluindo aqueles que tinham como influência o momento conturbado do país e da cidade que, impactavam diretamente na comunidade acadêmica. É o que observo na ata da sessão nº 12, presidida pelo Sr. Dr. José de Saldanha da Gama, Diretor da Escola, da seguinte forma:

[...] á vista do **estado anormal em que se acha a cidade** entende que deve-se somente conceder exames aos primeiros... O Senhor Doutor Getulio das Neves, tomando a palavra, disse que à primeira vista parece que os exames deviam ser extensivos a todos os alumnos, mas que em consequencia do **estado alarmante desta Capital**, é de parecer que sejam acceitas as propostas do Senhor Presidente e do Doutor Paula Freitas [...]. (grifo nosso).

Embora o assunto principal seja a discussão da aplicação de exames em alunos de forma parcial ou total, “salta” na pauta, a descrição do clima tenso e conturbado vigente na

²⁹⁸Relatório dos Presidentes de Província de 1830-1930, Estado do Rio de Janeiro, 1894, p. u864/000002-000040.

cidade do Rio de Janeiro por conta dela estar naquele momento, participando dos combates entre revoltosos e governistas na Revolta da Armada.

Diante da forte resistência política e militar que sofreu essa gestão desde sua posse, motivada principalmente porque sucedeu ao Marechal Deodoro (1889-1891) sem eleição, contrariando a 1ª Constituição Republicana, foi realizada uma campanha de alistamento para a reunião de tropas a serem somadas ao Exército que, já contava com o Batalhão Acadêmico da Politécnica, para a defesa da permanência de Floriano²⁹⁹.

O sucesso da campanha permitiu a formação de inúmeros outros batalhões compostos de civis e militares. No conjunto, todos esses batalhões foram denominados de Batalhões Patrióticos e, dentre eles, estava o Batalhão Acadêmico da Escola Politécnica.

Os demais batalhões são: Batalhão Tiradentes, Batalhão Frei Caneca, Batalhão 23 de Novembro, Batalhão Benjamin Constant, Companhia Silva Jardim, Batalhão Franco Atiradores, Batalhão Republicano Municipal, Batalhão Francisco Glicério, Batalhão Silva Telles, Batalhão Operário, Companhia Senna Madureira, Companhia de Sapadores, Companhia Defensores da República, 1º Batalhão Provisório de Linha, 2º Batalhão Provisório de Linha, Batalhão Patriótico Gustavo Sampaio, 3º Batalhão Provisório de Infantaria de Linha, Batalhão Patriótico Lauro Müller e Batalhão 6 de Março³⁰⁰.

Nesse período o episódio mais aguerrido foi a Revolta da Armada, e um dos combates mais violentos foi o bombardeio efetuado pelo Encouraçado Aquidaban, navio de guerra dos revoltosos, contra a Fortaleza de São Domingos do Gragoatá, em Niterói-RJ, em fevereiro de 1894, que mesmo sofrendo baixas foi defendida vitoriosamente até o fim do conflito, com maior empenho pelo Batalhão Acadêmico da Politécnica³⁰¹.

Na Sessão da Congregação da Politécnica de nº 14 de 20 de abril de 1894, presidida pelo diretor interino Dr. Antonio de Paula Freitas, observa-se que a escola está reticente quanto aos deveres e necessidades dos alunos que ainda estão a serviço da República, da seguinte forma:

[...] O Snr Dr. Frontin justificou e mandou à mesa a seguinte proposta, que posta a votos foi unanimemente aprovada: <<Proponho: - 1º. Que a abertura das aulas tenha lugar no dia 1º de junho. 2º. Que as provas escritas das cadeiras comecem no dia 7 de Maio. - 3º. Que se consulte o Governo sobre a conveniencia de fixar-se uma época especial de exames para os alumnos que estiveram em serviço militar,

²⁹⁹Os apoiadores do Presidente Floriano Peixoto ficaram conhecidos por florianistas e, o movimento conhecido por florianismo.

³⁰⁰ Disponível na Fundação Biblioteca Nacional sob a localização: Estante 16, Prateleira 3, documento 15.
301 Disponível em: <<http://www.mar.mil.br/dhn/chm/box-levantamento-hidrografico/historico.html>>

iniciando-se ella sessenta dias depois de licenciados do mesmo serviço. Rio 20 de Abril de 1894 (Assignado) Paulo de Frontin >> [...].

A Escola Politécnica estava subordinada ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores e a este, portanto, dirigia todas as suas demandas. Embora os Acadêmicos Soldados estivessem sob a jurisdição do Ministério da Guerra, a Escola, para qualquer procedimento administrativo de interesse dos seus alunos que estavam em armas na defesa da república, deveria reportar-se através dessa hierarquia ministerial. Significa que primeiro dever-se-ia saber através do Ministério da Justiça e Negócios Interiores que faria contato com o Ministério da Guerra para saber se poderia a escola prever da forma sugerida na sessão da congregação sobre a proposta de calendário para exames.

Naquele momento, 20 de março de 1894, a república já vivia o clima de fim de guerra civil localizada na região da cidade do Rio de Janeiro e adjacências. Entretanto, os alunos ainda estavam de prontidão³⁰². Por isso essa preocupação para não haver prejuízo na formação de seus acadêmicos. A iniciativa da congregação em propor aquele calendário era porque já se tinha a convicção do fim do conflito. Tanto que na mesma sessão da congregação houve a seguinte deliberação:

[...] O Snr Presidente deu conhecimento á Congregaçã dos officios enviados pelo Club Tiradentes e pela Commissã da Grande Passeata em homenagem ao Marechal Floriano Peixoto, convidando a mesma a se fazer representar nos festejos que tem de realizar-se nos dias 21 e 30 do corrente mez. Resolveu-se que ficasse ao critério dos Lentes acompanhar as manifestações projectadas conforme cada um entender-se acertado. [...].

Houve convite à Escola para juntar-se nas comemorações do fim do conflito a realizar-se em duas datas, deixando sua direção, a critério de cada docente a decisão de participação ou não. É uma decisão que contrasta àquela de 19 de novembro de 1889, em que a congregação reuniu-se para deliberar sobre a melhor forma de todos auxiliarem os militares que destronaram D. Pedro II e puseram fim à sua monarquia.

Os governos de Deodoro (15/11/1889 – 23/11/1891) e de Floriano Peixoto (23/11/1891 – 15/11/1894) constituem o período em que se verifica uma expressiva influência ideológica dos militares na sociedade civil, a construção dos ideais de república e sua efetiva consolidação. Se a principal atuação no episódio esteve nas mãos de Deodoro e na influência de Benjamin Constant, segundo Carvalho (1990, p. 37) a Floriano coube salvar e

³⁰² Prontos e esperando ordens para combate em qualquer lugar a qualquer momento.

consolidar a República. Nesse período, surgiram os Batalhões Acadêmicos, com vida mais longa para o da Politécnica, houve a sua dissolução/desmobilização e retorno de seus integrantes, sem mais interrupções aos afazeres acadêmicos para término de seus cursos ou, no caso dos professores, retorno à docência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar do golpe republicano ter proporcionado inúmeros conflitos armados em muitos recantos do país, também houve cenas de comemoração. As mais festivas tiveram lugar nas cidades do Rio de Janeiro, Niterói e adjacências, centro político e cultural do país há algum tempo. Nestes lugares, com maior destaque para a capital federal, diante da imensidade de manifestações de regozijo pela alteração de regime governamental, um seguimento da população em particular agiu de forma unânime e concentrada na tarefa de proteger os novos rumos: a intelectualidade.

Intelectualidade aqui pensada, assume a forma coletiva designativa de todos os cidadãos civis - incluindo ex-militares - que no abandono de suas incumbências nos ambientes ligados à arquitetura educacional, escolheram as condições de infortúnios e sacrifícios na formação de batalhões com armas em punho. Substituíram os livros pelas armas e alternaram de modo intermitente, professar a educação nas mentes por militar na farda contra outros inimigos.

Lugar antes abominável – o serviço militar - passava naquele momento ao plano inverso. As escolas aquartelaram-se e os quartéis escolarizaram-se. E foi com esse espírito que nasceu o Batalhão Acadêmico de Infantaria da Escola Politécnica, herdeira da Escola Central onde formavam-se engenheiros militares e civis de 1858 a 1874. Escola, que na flagrância da mudança de regime de governo em 1889, possuía no seu quadro de professores alguns militares como por exemplo o Dr. Tenente-Coronel Benjamin Constant.

Os acadêmicos desse batalhão, investidos da “autoridade de quem sabe o que é melhor para o seu país”, foram um instrumento eficaz para a consolidação da república. Pertenciam à elite intelectual através de seu importante Capital Escolar³⁰³, e emprestaram essa ilustração também como soldados.

³⁰³Conjunto de conhecimentos e comportamentos adquiridos por intermédio das escolas frequentadas e/ou por profissionais do ensino, constituindo dessa forma uma cultura escolar.

Até o presente momento não verifiquei pesquisa que tenha se debruçado sobre esse tema. O que pode ser encontrado na historiografia é somente a ideia de pertencer o Batalhão Acadêmico ao Exército Patriótico Florianista³⁰⁴ no combate à Revolta da Armada. Quanto a sua existência e atuação no tempo que precede a este conflito, estava no anonimato. Portanto, o Batalhão Acadêmico da Escola Politécnica nasceu nos primeiros dias do governo de Deodoro e permaneceu até o governo de Floriano, período a que denomino de República dos Militares.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Decretos do Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil. Terceiro Fascículo. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1890.
- CALMON, Pedro. **A Vida de D. Pedro II: o rei filósofo**. Rio de Janeiro: Bibliex, 1975.
- CARVALHO, José Murilo de. **A Formação das Almas: o imaginário da República no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- Center for Research Libraries – Global Researces Networkes - Provincial Presidents Reports - Relatório do Ministro da Guerra de 1821 – 1960 em: <http://www.crl.edu/brazil>. Acesso em 06 set. 2014.
- Center for Research Libraries – Global Researces Networkes - Relatório do Ministro dos Negocios da Instrução Publica, Correios e Telegraphos, 1891, disponível em: <http://www.crl.edu/brazil>. Acesso em 06 set. 2014.
- Center for Research Libraries – Global Researces Networkes - Relatório dos Presidentes de Província de 1830-1930, Estado do Rio de Janeiro. Mensagem à Assembléa Legislativa do Estado do Rio de Janeiro pelo presidente da terceira e última sessão ordinária da 1ª legislatura de 1891, Dr. José Thomaz da Porciuncula. Petrópolis: Typographia Werneck, 1º de agosto de 1894.
- CENTRO DE HIDROGRAFIA DA MARINHA. Rio de Janeiro. Acesso em 05 jul. 2014. Disponível em: <http://www.mar.mil.br/dhn/chm/box-levantamento-hidrografico/historico.html>.
- CHARTIER, R. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difel, 2002.
- DONATO, Hernâni. **Dicionário das Batalhas Brasileiras: dos conflitos com indígenas aos choques da reforma agrária (1996)**. Rio de Janeiro: Bibliex, 2001.
- ESCOLA POLYTECHINA. **Atas das Sessões da Congregação de 31 de outubro de 1888 a 11 de julho de 1898**. Rio de Janeiro: Museu da Escola Politécnica-UFRJ.
- FORTE DO GRAGOATÁ. Niterói. Acesso em 05 jul. 2014. Disponível em: <http://www.2csm.eb.mil.br/index.php/institucional/historico/forte-do-gragoata.html>.
- FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL. Biblioteca Digital. Almanak Administrativo, Mercantil e Industrial do Rio de Janeiro – 1891 a 1940 – PR_SOR_00165_313394, p. 1035. Acesso em 20 set. 2014.
- FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL. Sessão de Publicações Seriadas - microfilme - PRC-SPR 1 (166) – Jornal do Commercio 1889 – Out-Dez – Vol 67 nº 273-364. Jornal do Commercio de 19/11/1889, Rio de Janeiro – Anno 67 – N. 322.
- FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL. Sessão de Publicações Seriadas - microfilme - PRC-SPR 1 (166) – Jornal do Commercio 1889 – Out-Dez – Vol 67 nº 273-364. Jornal do Commercio de 20/11/1889, Rio de Janeiro – Anno 67 – N. 323 - Editorial Gazetilha.

³⁰⁴Conjunto dos Batalhões Patrióticos defensores do Governo do Marechal Floriano Peixoto.

FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL - Sessão de Publicações Seriadas - microfilme - PR-SPR 6 (11) – Jornal O Paiz – 1889 – Julho a Dezembro. O Paiz (é a folha de maior tiragem e de maior circulação na América do Sul) Rio de Janeiro – 17/11/1889 - Anno VI – N. 1868.

JORNAL CORREIO DO POVO. Edição Nº 118, de 16 de novembro de 1889. Fundação Biblioteca Nacional. Sessão de Publicações Seriadas.

JORNAL O PAIZ. Domingo, 17/11/1889 - Anno VI – N. 1868. Localização: Fundação Biblioteca Nacional - Sessão de Publicações Seriadas - microfilme - PR-SPR 6 (11) – Jornal O Paiz – 1889 – Julho a Dezembro. Rio de Janeiro.

MARTINS, Hélio Leôncio. **A Revolta da Armada**. Rio de Janeiro: Bibliex, 1997.

McCANN, Frank D. **Soldados da Pátria**: história do exército brasileiro – 1889-1937. Rio de Janeiro: Bibliex, 2009.

MINISTÉRIO DA GUERRA. Decreto Nº 242 de 4 de março de 1890 – Constitue um Batalhão Acadêmico na Capital Federal e aprova o respectivo regulamento.

REPARTIÇÃO DO AJUDANTE GENERAL. Collecção das Ordens do Dia (de nº 19 a 152). Rio de Janeiro: [s.n.], 1890.

IMPRESSOS ESTUDANTIS E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: UM PRIMEIRO OLHAR PARA OS IMPRESSOS ESTUDANTIS “O JULINHO” E “O CLARIM”

Giovanni Biazzetto
Mestrando – PPGEDU/UFRGS
prof.biazzetto@gmail.com

Resumo

Este trabalho se propõe a apresentar uma reflexão inicial acerca da pesquisa que realizei sobre dois periódicos estudantis, “O Julinho” e “O Clarim”, produzidos respectivamente pelos estudantes do Colégio Estadual Júlio de Castilhos e do Colégio Farroupilha, em Porto Alegre/RS, sendo a primeira instituição representante da esfera pública do ensino e a segunda representante da esfera privada. A pesquisa refere-se à década de sessenta do século XX. Este texto apresenta uma discussão referente ao lugar da imprensa estudantil nos domínios da História da Educação e a importância dos impressos estudantis como fontes de pesquisa. O artigo também aborda as impressões iniciais referentes aos primeiros contatos com os periódicos “O Julinho” e “O Clarim”.

Introdução

Este trabalho se inscreve no campo da História Cultural e nos domínios da História da Educação, particularmente no âmbito da história da imprensa estudantil no Rio Grande do Sul. É uma discussão introdutória referente a produção dos impressos “O Julinho” e “O Clarim”, produzidos respectivamente pelos estudantes do Colégio Estadual Júlio de Castilhos e do Colégio Farroupilha, em Porto Alegre/RS, sendo a primeira instituição representante da esfera pública do ensino e a segunda representante da esfera privada. A imprensa escolar é uma rica fonte histórica. Estudar periódicos escolares é explorar um universo traduzido por jovens estudantes, todos sujeitos históricos de seu tempo. Este artigo trata da aproximação inicial com os objetos de pesquisa da dissertação que estou desenvolvendo e que está em construção. Os dois impressos foram produzidos essencialmente por estudantes, o que acentua a sua *raridade*, cumpre reforçar que as escritas juvenis durante muito tempo foram esquecidas pela historiografia oficial da educação que não enxergou tais sujeitos como sendo importantes para a História. Reforçando que este trabalho parte de uma reflexão inicial sobre os impressos estudantis como fontes para a produção em História, em História da Educação, a narrativa ficará centrada em uma discussão mais teórica quanto ao lugar da imprensa estudantil no que se refere a produção em História da Educação e depois a uma discussão e apresentação das fontes, dos objetos de pesquisa, que conduzirão uma investigação mais profunda posteriormente. Também serão apresentadas as primeiras

impressões dos impressos “O Julinho” e “O Clarim” após um contato, uma leitura, bem inicial.

O Lugar da Imprensa Estudantil

A produção de periódicos escolares não se constitui em uma prática isolada, está inserida em um determinado contexto histórico que permitiu o desenvolvimento de concepções pedagógicas, produzindo novas formas de pensar o processo de escolarização. Estas inovações ocorreram a partir do final do século XIX, quando o pensamento escolanovista³⁰⁵ propôs profundas discussões acerca do entendimento sobre educação por meio de proposições de novos modos de escolarizar, partindo de críticas a um modelo de escola tradicional, apresentando, em contraposição, uma ideia de escola ativa centrada nos interesses do aluno.

Tais críticas surgiram um contexto marcado por transformações sociais, políticas e econômicas que ocorrem com uma rapidez ainda não experimentada. Desta forma não se queria mais pensar em modelos e sim em se preparar para uma sociedade dinâmica e mutável. Para tanto, foi preciso mudar a lógica, passou-se a valorizar e a se promover o *aprender a aprender*. Buscando não apenas fixar conteúdos, e sim ir além desta fixação, discutem-se métodos de ensino, com ênfase nos *processos* de conhecimento, ao invés da extrema valorização do produto final. Começou-se a pensar na promoção do acesso ao saber para todos, promovendo – pelo menos em tese - uma ampla democratização do ensino e, conseqüentemente a mobilidade social.

Neste sentido, não se buscava mais impor dogmas tradicionais, o estudante passava a ser sujeito, ocupando a preocupação central do processo de ensino aprendizagem, estimulado a desenvolver atividades. O professor *novo* tem seu papel redimensionado, passando a se preocupar em estimular o aluno, sendo percebido como um facilitador da aprendizagem.

Para a Escola Nova, as noções gerais a abstração devem resultar da experiência do aluno, o processo de conhecimento é mais importante do que os resultados finais, se busca a compreensão e a apropriação do conhecimento e não apenas a decoreba tradicional. Aí se coloca o princípio do aprender fazendo. O trabalho com impressos escolares fazem parte

³⁰⁵ Para a construção desse texto foram consultados manuais de História da Educação, tais como ARANHA (1996) e CAMBI (1999).

também destas concepções educacionais e para discutir a importância que o estudo de impressos escolares tem para o campo da História Cultural e para os domínios da História da Educação atualmente é fundamental abordar processos históricos anteriores. Portanto, importa refletir acerca do processo histórico que promoveu as condições de emergência para a constituição desses periódicos. É preciso, afinal, historicizar o processo de desenvolvimento dos impressos estudantis. Iniciamos compreendendo que:

[...] entre as instituições complementares ou associações auxiliares à escola, estimuladas pelos protagonistas da Escola Nova desde as primeiras décadas do século 20, destaca-se o jornal escolar elaborado pelos alunos, como atividade de sala de aula ou extraclasse. Pode-se assinalar que, na segunda metade do século 19, já se encontram vestígios de jornais infantis e escolares no Brasil. (BASTOS, 2013, p.7).

É exatamente este material que se destaca nas primeiras décadas do século XX, o jornal escolar produzido pelos alunos, que é objeto de análise deste estudo. No caso dos impressos “O Clarim” e o “O Julinho”, são materiais produzidos em espaços extraclasse, pelos Grêmios Estudantis de suas instituições – o Colégio Júlio de Castilhos e o Colégio Farroupilha.

A história da fonte histórica, objeto de estudo desta investigação, tem destaque no início do século XX. É neste mesmo século, destaca Bastos (2013), que data a primeira experiência com jornal escolar na década de 1910, no pós-guerra, na Escola Decroly, Bélgica, com o *Courrier de l'École*. Ainda afirma a autora que foi Celéstin Freinet que ampliou a divulgação e utilização do jornal escolar como texto livre, pois através destes textos as crianças puderam contar suas histórias de vidas, as histórias de seus bairros, de suas cidades.

O estudante - ao se envolver com a produção de periódicos escolares - exerce um papel ativo, assim como propõe o movimento da Escola Nova. O ato de produzir esses impressos pode ser considerado como um processo pedagógico que apresenta uma perspectiva de proporcionar aos estudantes envolvidos a vivência de processos educativos que os levem a *aprender a aprender*.

Ao tomar periódicos como documentos de pesquisa, busquei compreender também a sua constituição como fonte histórica. “Na década de 1970, ainda era relativamente pequeno o número de trabalhos que se valia de jornais e revistas como fonte para o conhecimento da história no Brasil.” Mas neste momento com a difusão da imprensa e com uma já considerável bibliografia sobre o assunto, já se reconhecia a importância dos

impressos e uma necessidade de valorização destes através da escrita de uma História da Imprensa. Mesmo assim ainda encontrava-se uma forte resistência para mobilizar o uso de periódicos para se escrever a História por meio da imprensa, ou seja, ter estes impressos como fontes, como objetos.

Luca (2010) alerta que a concepção de que o historiador deveria trazer à luz o acontecido, estando ele livre de qualquer envolvimento com o seu objeto de estudo, sendo então *senhor dos métodos de crítica textual*, forjava a concepção de que o historiador somente deveria produzir história através de fontes marcadas pela objetividade, neutralidade, fidedignidade, credibilidade, além de suficientemente distanciadas de seu próprio tempo. Assim:

Estabeleceu-se uma hierarquia qualitativa dos documentos para a qual o especialista deveria estar atento. Nesse contexto, os jornais pareciam pouco adequados para a recuperação do passado, uma vez que essas “enciclopédias do cotidiano” continham registros fragmentários do presente, realizados sob o influxo de interesses, compromissos e paixões. Em vez de permitirem captar o ocorrido, dele forneciam imagens parciais, distorcidas e objetivas. (LUCA, 2010, p. 112)

Nós historiadores, devemos ainda estar atentos ao recorrer à imprensa como fonte para a pesquisa, pois “corremos o grande risco de ir buscar num periódico precisamente aquilo que queremos confirmar, o que em geral acontece quando desvinculamos uma palavra, uma linha ou um texto inteiro de uma realidade” (LUCA, 2010, p. 117). Ainda dentro destas questões pode-se admitir “[...] que a imprensa periódica seleciona, ordena, estrutura e narra, de uma determinada forma, aquilo que se elegeu como digno de chegar até o público”. (LUCA, 2010, p. 139). O pesquisador deve, portanto, recorrer a suas ferramentas de análise de discurso para problematizar a narração do acontecimento e o próprio acontecimento.

Eis uma das questões centrais na discussão do uso de periódicos como fontes de pesquisa histórica. A autora não está fazendo referência específica à imprensa escolar, porém cada observação realizada é aqui tomada como orientação fundamental para o trabalho com periódicos estudantis. “O pesquisador dos jornais e revistas trabalha com o que se tornou notícia, o que por si só já abarca um espectro de questões, pois será preciso dar conta das motivações que levaram à decisão de dar publicidade a alguma coisa”. (LUCA, 2010, p. 139). Há que se considerar as seleções, ordenamentos, estruturas organizacionais e narrativas, buscar compreender o porquê algo foi eleito para ser dito para os leitores e o

porquê outro algo foi silenciado. Importa também analisar as questões que se referem aos estudos da materialidade, pois: [...] é muito diverso o peso do que figura na capa de uma revista semanal ou na principal manchete de um grande matutino e o que fica relegado às páginas internas. (LUCA, 2010, p. 140)

Nesta pesquisa, trabalho com impressos produzidos por jovens, não por crianças. Preocupo-me justamente com as experiências dos jovens escreventes dos textos publicados nos dois periódicos que estudo. Porém, trazendo a reflexão do contexto da criança para o do jovem, posso contar com a ideia de que:

A elaboração de um periódico escolar busca dinamizar a ação educativa e estimular a participação do aluno. Como recurso de ensino ou instituição escolar, oportuniza grande número de atividades, oferecendo ambiente propício para a criança aprender fazendo [...] (BASTOS, 2013, p.7 e 8).

A produção de impressos estudantis possibilita que os jovens escreventes participem de um espaço em que possam ser atuantes em seu processo de aprendizagem, permite que se apropriem do conhecimento através do fazer. É um aprendizado dinamizado em que o estudante é ativo, é construtor. É por este fator que estes impressos tornam-se fontes históricas riquíssimas para compreender ideias e concepções de mundo destes jovens estudantes. Enfim, os impressos proporcionam um espaço para expressar além de ideias e concepções de mundo, sentimentos e valores. Além desses elementos, os periódicos estimulam o "[...] trabalho de equipe, a confecção do jornal de classe ou da escola contribui para a formação do espírito de cooperação, de coletividade, além de expressar o trabalho realizado, [...]" (BASTOS, 2013, p.8) este senso de coletividade também será ponto de questionamento e investigação deste trabalho.

Produzir conhecimento nos domínios da História da Educação é poder trabalhar com uma diversidade de elementos e perspectivas, de materialidades, que compõem uma cultura escolar. Analisar a cultura escolar e suas práticas a partir dos impressos que estudo é também meu objetivo como pesquisador, compreendendo que “os impressos de alunos, em diferentes níveis de ensino, são documentos importantes para analisar a cultura escolar e suas práticas”. (BASTOS, 2013, p.9)

Historicizar os periódicos estudantis focando na importância que os mesmos têm para os domínios da História da Educação é tarefa tão relevante quanto historicizar o processo que constituiu os impressos escolares como uma ferramenta pedagógica

importante para o processo de ensino-aprendizagem. Lançar um olhar atento para a história do próprio objeto de pesquisa. Isso significa compreender pelo menos parte da identidade da fonte histórica desta investigação. Para tanto, retomo Freinet, que nos questiona sobre estas fontes históricas com uma perspectiva mais educacional: “O que é um jornal escolar? Quais são os seus princípios de base, psicológicos, pedagógicos e técnicos? Que serviços pode prestar-nos? Que caminhos pedagógicos nos abre ou nos promete?” (FREINET, 1967, p. 5).

Estes questionamentos que Freinet propõe, referentes aos impressos estudantis de forma genérica, são fundamentais. Antes de analisar os impressos estudantis específicos, é importante que se compreenda qual é a base formadora desta ferramenta pedagógica desenvolvida nas instituições escolares. É preciso pensar no sentido do impresso escolar como princípio educativo. Freinet vislumbrava que os impressos estudantis seriam “amanhã um dos principais elementos de uma pedagogia aberta para o mundo e para à vida, susceptível de dar um novo sentido à cultura, da qual a escola, a todos os níveis, deve estabelecer as bases e preparar o aparecimento”. (FREINET, 1967, p. 5)

Isso significa estabelecer sentidos para a educação através da produção de impressos escolares. Isso significa que os jovens escritores, produtores desses impressos, podem estar atribuindo tais sentidos aos seus processos de ensino aprendizagem. Claro que devemos considerar que:

Em educação, a revolução é ainda mais lenta e laboriosa do que nas outras técnicas de trabalho; as pessoas têm tendência em impor às gerações que se lhes seguem os mesmos métodos que as formaram, ou deformaram. A cultura tradicional continua obstinadamente baseada num passado caduco e trava as forças inovadoras que dinamizam o avanço. (FREINET, 1967, p. 6 e 7)

Assim, posso pensar na importância da produção dos periódicos estudantis como uma ação revolucionária educacional nas escolas. Pensando ainda no ensino na década de 1960, é viável investigar o quanto este fato seria inovador. Estudantes sendo escritores, propondo pautas, escrevendo textos, editando, publicando. São pensamentos de Freinet em seu tempo, mas que traduzem muito bem o que podemos pensar para a periodicidade desta pesquisa. A produção de impressos estudantis pelos jovens pode significar também para eles uma criação de uma espécie de *utensílio pedagógico* para as suas vivências estudantis. Acredito que estes recursos possam sim modificar as experiências educacionais vivenciadas pelos mesmos.

Penso que uma das questões fundamentais é a possibilidade do questionamento do educando perante a estrutura escolar através desta produção escrita, destes textos em que poderiam expressar suas ideias, suas concepções, suas impressões de mundo. Os impressos estudantis são espaços de expressão para uma juventude que experiêcia sua educação:

Poderá dizer-se que [...] sempre houve jornais escolares, mais ou menos clandestinos, nos quais os alunos davam livre curso, se não à sua expressão espontânea, pelo menos aos seus ressentimentos contra as limitações e a autoridade da escola. Estes jornais não tinham evidentemente nada de escolar; eram mais precisamente antiescolares. Fosse qual fosse a sua importância nos processos de defesa das próprias crianças, nunca poderiam enquadrar-se numa fórmula que se insere, a partir de agora, num método pedagógico e que ganha, oficialmente direito de cidadania na própria escola. (FREINET, 1967, p. 11)

Os jornais escolares podem ser uma ferramenta potencial de questionamento da própria instituição escolar e de seus métodos pedagógicos. A produção é dos estudantes, uma produção que pode ser questionadora, uma construção de si próprios.

Localizando as fontes

Ao iniciar o processo de investigação para produzir o projeto de mestrado, foi preciso definir as fontes e localizá-las. Encontrei o periódico estudantil “O Julinho” no Museu do Colégio Júlio de Castilhos e o “O Clarim” no Memorial do Colégio Farroupilha, importantes instituições de ensino em Porto Alegre. Pesquisei nestes dois espaços, “lugares de memória”, que, ao mesmo tempo, estão tão próximos e tão distantes. Foi Nora (1993) que cunhou a expressão, afirmando que “há locais de memória porque não há mais meios de memória” (NORA, 1993, p. 7), partindo de uma compreensão de que a memória estaria se perdendo.

Não é o foco do trabalho discutir a ideia de lugares de memória, porém penso ser importante dizer que vejo e compreendo os arquivos onde estão preservadas as fontes desta pesquisa como lugares de memória. Penso desta forma, pois assim como Possamai (2010), entendo que nestes arquivos encontra-se uma determinada memória que foi construída por alguns atores sociais, e estes espaços organizados nos dois colégios “fazem uma mediação com o tempo, construindo um laço entre presente e passado.” (POSSAMAI, 2010, p. 212), os caracterizando assim como lugares de memória.

No Colégio Farroupilha, encontrei um espaço estruturado e organizado, com investimentos tanto em estrutura como nas pessoas, possibilitando a existência de um

Memorial que promove pesquisas e ações educativas³⁰⁶. No Museu do Colégio Júlio de Castilhos, encontrei um espaço em construção, sendo estruturado tanto em suas concepções conceituais, como em seu espaço físico propriamente dito. Mesmo assim, lá estão fontes preservadas – talvez não da forma mais apropriada – mas guardadas com cuidado pela pessoa que lá estava. Apesar de uma desestruturação que acompanha o contexto da escola pública na atualidade, encontrei no Colégio Júlio de Castilhos uma ótima acolhida, uma receptividade e interesse pela pesquisa. Há um trabalho realizado por professores aposentados do Colégio que há de ser valorizado.

Na sequência, apresento um pouco da história do Colégio Júlio de Castilhos e do Colégio Farroupilha, trazendo para a pauta a importância dos mesmos para assegurar a preservação das fontes de pesquisa da História da Educação. Além destes pontos, destaco as amostragens dos exemplares dos periódicos estudantis encontrados em ambos os museus.

Colégio Júlio de Castilhos e seu Museu

O Colégio Estadual Júlio de Castilhos³⁰⁷ foi fundado em 23 de março de 1900 e, na oportunidade, levava o nome de Gymnasio do Rio Grande do Sul. Suas primeiras atividades educacionais foram promovidas no térreo do edifício-sede da Escola de Engenharia da UFRGS, instituição que mantinha um curso preparatório de apoio ao ensino de engenharia desde 1896. Cinco anos após a sua fundação, no ano de 1905, o estabelecimento passou a denominar-se Instituto Gymnasial do Rio Grande do Sul.

Desde então, o colégio passou por um processo de crescimento constante em número de alunos. Sendo assim, fez-se necessário realizar obras para atender tal demanda. As obras para a construção de um novo prédio iniciaram-se em março de 1909 e tiveram sua conclusão no ano de 1910. Passaram-se 13 anos e o Instituto Gymnasial do Rio Grande do Sul passou “a chamar-se Instituto Júlio de Castilhos, com regulamento expedido pela Escola

³⁰⁶Esta estruturação proveniente de uma instituição particular não significa que a caminhada foi tranquila até o estabelecimento das mesmas, bem como não significa que não há mais passos para serem dados. Para que hoje seja possível o Memorial do Colégio Farroupilha estar estruturado, correram alguns anos de muito trabalho e dedicação das pessoas que lá estão e que me acolheram muito bem. Daí, também o desejo de dar continuidade a minha pesquisa através de uma ação educativa em parceria com o memorial.

³⁰⁷ Para desdobrar esta apresentação da história do Colégio Júlio de Castilhos, pautei-me nos escritos de ex-julianos que participaram como escritores do livro comemorativo dos 100 anos do Colégio Júlio de Castilhos organizado por um ex-aluno e um ex-professor do colégio. LIMA, Otavio Rojas (ORG.); LEDUR, Paulo Flávio (ORG.). 100 anos de história. Porto Alegre: AGE, 2000.

de Engenharia, em 24 de março de 1923”. (LIMA; LEDUR, 2000, p. 9). O instituto veio a desligar-se da escola de Engenharia no ano de 1930.

A instituição educacional ainda passaria por algumas transformações em seu nome, além de outras estruturais e pedagógicas. “A partir de 11 de agosto de 1942, pelo Decreto estadual 588, passou a denominar-se Colégio Estadual Júlio de Castilhos, ao qual se incorporaram o então Colégio Universitário e o Gymnásio Júlio de Castilhos.” (LIMA; LEDUR, 2000, p. 9). A partir desse momento, foram ministrados o ensino das disciplinas do curso ginasial e dos cursos de 2º Grau, clássico e científico no Colégio Júlio de Castilhos.

Para a história do já Colégio Júlio de Castilhos, ainda estavam reservadas algumas mudanças significativas em sua estrutura física. Em 15 de novembro de 1951, um incêndio que, conforme consta, não teve suas causas esclarecidas, destruiu o belo prédio do Júlio de Castilhos que nesta época se situava na Avenida João Pessoa. “Dele restaram os dois grifoleões, salvos das chamas por alunos, professores e populares, que até hoje estão no saguão do atual prédio da escola.” (LIMA; LEDUR, 2000, p. 12). Após o incêndio, as aulas foram transferidas para o Arquivo Público do Estado do Rio Grande do Sul (APERS). “As obras do atual prédio, na Av. Piratini nº 76, começaram em julho de 1953, com projeto de arquitetos Demétrio e Enilda Ribeiro. A inauguração se deu em 29 de junho de 1958, em grande ato festivo [...]” (LIMA; LEDUR, 2000, p. 12). O colégio ainda situa-se neste endereço, porém, infelizmente, é preciso dizer que se insere na lógica da educação pública atual. Sendo assim, apresenta necessidades de reparos, de investimentos estruturais.

No Colégio Júlio de Castilhos, o acervo de memórias ainda está sendo organizado e classificado. O espaço passa por um processo de estruturação e conta com a contribuição de uma professora aposentada que atua no Museu do Colégio através da Associação de Professores do Júlio de Castilhos, a professora Ana Julieta Gavião da Fonseca. Há ainda muito o que ser organizado, desde a seleção dos objetos, fontes, que irão compor os acervos do museu, passando pela higienização, até a organização física do espaço. O espaço destinado para ser organizado o museu do colégio se localiza no segundo andar do prédio anexo³⁰⁸, ao lado da biblioteca logo em frente à sala de estudos da língua francesa.

³⁰⁸Segundo reportagens analisadas no próprio periódico “O Julinho” este prédio foi construído em anexo ao primeiro prédio da nova sede do Colégio Júlio de Castilhos, que estava sendo transferido do centro da cidade após sofrer com um incêndio.

Neste espaço, além dos periódicos estudantis que encontrei, estão preservados outros objetos como antigas máquinas de escrever utilizadas por funcionários do colégio, troféus conquistados em torneios e outras atividades esportivas, livros e revistas doadas para escola de acervos pessoais de professores e outros doadores, placas de identificação de espaços internos do colégio, busto de Júlio de Castilhos, entre outros materiais. Essas informações recolhi nas idas ao museu para registrar “O Julinho”. Nestas idas, aproveitei para observar o espaço e para alguns bate papos informais e muito produtivos com a professora Ana Julieta, momentos em que pude conhecer um pouco mais da história do colégio e a história do museu.

Os materiais ainda não estão catalogados nem arquivados e organizados. Estão, em geral, dispostos pela sala por cima das mesas ou mesmo no chão. Alguns já se encontram guardados em algum armário específico como é o caso do impresso estudantil “O Julinho”.

O periódico estudantil “O Julinho” encontra-se neste espaço. Ainda não está em condições ideais de preservação, apesar dos cuidados da professora responsável para com sua preservação. No momento, está acondicionado em um armário com outras documentações, incluindo um outro periódico produzido por professores³⁰⁹. Em geral, o material se encontra em boas condições, com a maioria das edições completas, sem riscos, rasuras ou rasgos. Algumas páginas amareladas pela ação do tempo, mas é possível realizar a leitura com tranquilidade. Encontrei lá uma boa amostragem do impresso estudantil “O Julinho”, amostragem ilustrada na tabela³¹⁰ abaixo:

<i>“O Julinho” (1947-2003)</i>		
<i>Ano</i>	<i>Mês/Semestre</i>	<i>Informações Complementares</i>
1947	Agosto	-
1950	Maio	Parcialmente
1950	Setembro	-

³⁰⁹ Ainda busco descobrir o nome deste periódico produzido pelos professores. Na continuidade da pesquisa, para a escrita da dissertação, já fica como uma das metas.

³¹⁰ Esta tabela retrata um levantamento inicial das edições disponíveis do periódico “O Julinho” – produzido pelo Grêmio Estudantil da Escola -no Museu do Colégio Júlio de Castilhos. Tal levantamento – organizado por década, ano e mês - leva em consideração apenas a ocorrência de tais periódicos no arquivo, não analisando portanto os conteúdos das matérias, reportagens, e outras escritas do periódico pesquisado. As informações foram levantadas a partir das capas dos impressos bem como de seus editoriais. Lembro que este é um levantamento inicial, portanto ainda incompleto. Porém possibilita que se tenha uma noção da produção deste impresso, bem com e – principalmente – do que está preservado desta produção.

1951	Novembro	-
1952	Junho	-
1955	Julho	-
1961	Março	-
1961	Abril	-
1961	Setembro	-
1961	Outubro	-
1962	Maio	-
1962	Junho	-
1962	Julho	-
1962	Setembro	-
1962	Outubro	-
1963	Abril	-
1963	Maio	-
1963	Junho	-
1963	Agosto/Setembro	-
1963	Outubro	-
1963	Novembro	-
1964	Março	Fotocopia
1964	Agosto	Fotocopia
1964	Setembro	Somente capa
1965	Maio	Somente Capa
1965	Agosto	Capa e Contracapa
1966	Setembro	-
1967	Maio	-
1970	Maio	-
1978	Outubro	-
1986	Agosto	-
1986	Setembro	-
1987	Março	-
1987	Setembro	-
1988	Agosto	-
1989	Abril	-
1989	Julho	-
1995	Março	-
1995	Setembro	-
1995	Outubro	-
1995	Novembro	-
1996	Abril	-
1997	Março	-
1997	Novembro	-
1997	Dezembro	-
1998	Julho	-
1998	Outubro	-
1998	Novembro	-
1998	Dezembro	-
2001	Maio	-
2002	Maio	-

2002	Outubro	Duas Edições
2003	1º Semestre	-

Quadro n.2 Exemplares de “O Julinho” preservados no Museu do Colégio.

Estão, portanto, preservados 53 exemplares que perpassam um período de 56 anos. Destes 53 exemplares, apenas 6 não estão completos.

Colégio Farroupilha e seu Memorial

O Colégio Farroupilha³¹¹ foi fundado em 1886 pela associação Beneficente Alemã³¹², tendo sua origem na escola de meninos Knabenschule des Deutschen Hilfsverein. Era uma escola para meninos de seis anos com o objetivo de prepará-los para a fluência nas Línguas Alemã e Portuguesa, bem como para estabelecerem seus próprios negócios. No ano de 1895, foi inaugurada a sede própria do colégio onde atualmente funciona o Hotel Plaza São Rafael. Já em 1904 deu-se início ao funcionamento da escola de meninas. No ano de 1929, uniram-se as escolas de meninos e de meninas, sendo considerada mais uma inovação para a época.

No contexto histórico da Segunda Guerra Mundial, o uso da Língua Alemã foi proibida no Brasil, surgindo também movimentos antinazistas que acabava afetando a vida de descendentes de alemães. Foi um período difícil para a manutenção do colégio. No ano de 1962, o colégio transferiu-se para seu novo prédio já no terreno em que hoje está localizado, no Bairro Três Figueiras.

No Colégio Farroupilha, há um Memorial muito bem organizado, em que se encontra preservado o periódico estudantil “O Clarim”. O Memorial possui um espaço específico no colégio pensado para as atividades do mesmo. Neste espaço, trabalham duas pessoas, uma professora responsável pela organização do acervo, Alice Jacques, pelo desenvolvimento de pesquisa e pelas ações educativas do Memorial, e um estagiário da PUCRS que contribui nessas funções. No acervo, é possível encontrar documentos diversos que estão identificados com a história do Colégio Farroupilha, com a História da Educação. São livros, cadernos escolares, uniformes de outras épocas, lousas, máquinas de escrever, entre outros que compõem este acervo.

³¹¹ Para a escrita deste texto foram consultados TELLES (1974); TELLES e MENEZES (2012).

³¹² Esta entidade foi criada para auxiliar os imigrantes alemães e seus descendentes.

O Memorial do Colégio Farroupilha desenvolve também atividades acadêmicas financiadas pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ). O projeto de pesquisa intitulado “Entre Memórias e Histórias da escola no Rio Grande do Sul: do DEUTSCHER HILFSVEREIN AO COLÉGIO FARROUPILHA (1858-2008)”, é coordenado por Maria Helena Câmara Bastos, professora de História da Educação da PUCRS.³¹³

Conhecer um pouco melhor a história deste Memorial pode contribuir de maneira singular para o desenvolvimento desta pesquisa, pois significa compreender como foi possível chegar às fontes desta investigação. O Memorial Deutscher Hilfsverein foi criado em 5 de junho de 2002, tendo por objetivo preservar e divulgar a história de sua mantenedora - a Associação Beneficente Educacional (ABE)³¹⁴ - e da escola para meninos³¹⁵, Knabenschuledes Deutschen Hilfsvereins³¹⁶. “O objetivo do colégio e do memorial é promover o encontro entre pesquisa e atividade pedagógica, pela integração dos diferentes agentes da produção do conhecimento.” (BASTOS; JACQUES, 2014, p. 52)

A recolha de materiais para iniciar a composição do Memorial foi realizada pelas professoras Alice Rigoni Jacques e Adenir Dreher da Silva³¹⁷, que deram continuidade a um trabalho já realizado pela professora Lia Mostardeiro, que já havia realizado parte da catalogação do imenso acervo fotográfico, por data e evento. A organização do acervo foi realizada a partir de documentos encontrados no próprio colégio. Algumas perguntas são importantes quando se pensa em qualquer processo de seleção de objetos, fontes históricas, documentos: “o que foi selecionado para se cristalizar no tempo e sacralizar a instituição e os sujeitos? O que foi descartado?” (BASTOS; JACQUES, 2014, p. 56).

Atualmente, o espaço possui uma área de 90m² e está dividido em três ambientes: um espaço de trabalho, para a coordenação e os pesquisadores; outro ambiente apresenta uma réplica da sala de aula da década de 1950; por fim, um espaço destinado ao atendimento das turmas de alunos. (BASTOS; JACQUES, 2014, p. 58)

³¹³ Informações acessadas através do porta do CNPQ. <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4775662J6>. Acesso em: 26/08/2014

³¹⁴ A ABE foi fundada em 1858.

³¹⁵ A escola para meninos foi criada em 1886.

³¹⁶ “Historicamente, a ABE se tem preocupado em preservar sua história e memórias. Quando das comemorações do sesquicentenário da imigração alemã no estado, encomendou ao historiador Leandro Telles, ex-aluno, a escrita dessa história, intitulada: Do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha, de 1858 a 1974. (BASTOS; JACQUES, 2014, p. 53)

³¹⁷ Os documentos foram separados, higienizados e restaurados, partindo para a catalogação, registro e arquivamento.

O Memorial, desde sua fundação, atua como espaço educativo e pedagógico. Lá são programadas aulas de História, a “Hora do Conto Histórico”³¹⁸, são oferecidas oficinas pedagógicas³¹⁹, além de se desenvolverem projetos que envolvam a história da instituição e da comunidade escolar.

O Memorial do Colégio Farroupilha preserva documentos produzidos pela instituição que podem ser utilizados em atividades de ensino como fontes de estudo. Recebe alunos de graduação, pós-graduação e interessados em conhecer e/ou pesquisar o acervo museológico.

Os exemplares do “O Clarim” encontrados em geral estão completos, apenas algumas edições apresentam alguns recortes. Encontrei mais de um exemplar de algumas edições do periódico. O material ainda não se encontra classificado ou catalogado, não estando organizado em alguma ordem cronológica ou através de outro tipo de classificação. O levantamento que fiz do impresso está representado na tabela³²⁰ abaixo:

“O Clarim” (1945-1968)				
Ano	Ano	Mês/Semestre	Número	Informações Complementares
1945	Ano I	Julho	Nº 1	-
1945	Ano I	Setembro	Nº 3	-
1947	-	-	-	Edição 2 (formatura)
1949	Ano IV	Março/Abril	Nº 1	-

³¹⁸A Hora do Conto “é uma atividade de contação de histórias infanto-juvenis, que trata do tema da história e da memória, levando os alunos a refletir sobre a importância de conhecer suas origens e preservar o passado”. (BASTOS; JACQUES, 2014, p. 63)

³¹⁹As oficinas pedagógicas oferecidas são: “Conhecendo os Museus de Porto Alegre”, que tem por objetivo analisar a função e a importância dos museus como lugares de memória da sociedade e sua função social no contexto histórico; “A História da ABE e o Colégio Farroupilha em imagens”, que apresenta a história da escola, através de imagens iconográficas da cultura escolar, procurando estabelecer paralelos entre a escola de hoje e a de antigamente; “Porto Alegre ontem e hoje”, que foca a história da cidade, a formação do povo, aspectos econômicos, sociais e culturais 15 ; “Circuito lúdico”, que consiste em atividades como quebra-cabeças, jogos de memória, jogos de tabuleiros, apresentando trilhas com informações sobre a história, jogos com dados e pinos. (BASTOS; JACQUES, 2014, p. 64)

³²⁰A tabela representa um levantamento inicial das edições disponíveis do periódico “O Clarim” – produzido no Colégio Farroupilha. Tal levantamento – organizado por década, ano e mês - leva em consideração apenas a ocorrência de tais periódicos no arquivo, não analisando portanto os conteúdos das matérias, reportagens, e outras escritas do periódico pesquisado. Alguns são apresentados como Órgão do Ginásio Farroupilha e outros como Órgão Oficial do Grêmio Estudantil Farroupilha. As informações apresentadas na tabela são extraídas das capas dos periódicos ou de seus editoriais. Há algumas edições que não apresentaram tais informações nos espaços citados.

1949	Ano IV	Agosto/Setembro	Nº 3	-
1950	Ano IV	Abril	Nº 1	-
1952	Ano V	Abril/Maio	Nº 1	-
1952	Ano V	Junho	Nº 2	-
1952	Ano V	Agosto	Nº 3	-
1952	Ano V	Setembro	Nº 4	-
1952	Ano V	Outubro	Nº 5	-
1952	Ano V	Novembro/Dezembro	Nº 6	-
1953	Ano VI	Maio/Junho	Nº 1	-
1953	Ano VI	Agosto	Nº 1	-
1953	Ano VI	Setembro/Outubro	Nº 2/3	-
1954	Ano VI	1º Semestre	Nº 4	-
1954	Ano VII	2º Semestre	Nº 1	-
1955	Ano VII	2º Semestre	-	-
1956	Ano IX	2º Semestre	-	-
1957	Ano X	-	-	Edição Especial
1961	Ano XVI	1º Semestre	-	-
1961	Ano XVI	2º Semestre	Nº 2	-
1962	Ano XVII	1º Semestre	Nº 1	-
1962	Ano XVII	2º Semestre	Nº 2	-
1963	-	1º Semestre	-	-
1963	-	-	-	Gestão 63/64
1964	Ano XIX	1º Semestre	Nº 1	-
1968	Ano I – B	Novembro	Nº 1	-

Quadro n.3 Exemplos de “O Clarim” preservados no Memorial do Colégio Farroupilha

São 28 exemplares de “O Clarim” preservados, representando um período de 23 anos. Destes 28 exemplares, 9 foram caracterizadas como uma produção referente ao período de um mês, 6 a um período de dois meses, 10 referentes a um período de seis meses, e os outros 3 são consideradas edições especiais.

Primeiros olhares para os periódicos: o que eles dizem?

Neste primeiro contato com os dois impressos estudantis, algumas questões me chamaram a atenção, me saltaram aos olhos. Foi apenas uma primeira leitura realizada, ao mesmo tempo em que fotografava os periódicos, que organizava meus arquivos. Mas já foi possível ter algumas impressões sobre as escritas dos jovens estudantes, escreventes dos impressos estudantis em questão. Este mesmo olhar inicial já produziu algumas

classificações para as possíveis comparações entre os periódicos, na construção de uma História Comparada.

Lendo superficialmente “O Clarim” e “O Julinho”, registrando seus escritos, observei algumas características que os aproximam e outras que os diferenciam. Nos dois periódicos, os jovens escreventes fazem parte do Grêmio Estudantil de suas instituições, porém, no “O Julinho” é possível observar uma maior participação dos estudantes que não compõem o Grêmio Estudantil através de textos publicados no impresso.

As publicidades são recorrentes nos dois periódicos, porém é possível perceber que no “O Clarim” há um número muito maior de publicidade do que no “O Julinho”, sendo ainda possível diferir o tipo de publicidade, as empresas, lojas, que aparecem em cada periódico.

Textos escritos por mulheres aparecem nos dois periódicos em uma quantidade bem limitada. Percebi que no “O Clarim” os textos escritos por mulheres se referem a assuntos que são classificados como específico para o gênero, já no “O Julinho” mulheres também escrevem sobre assuntos diversos. Os dois periódicos em algum momento apresentam uma sessão específica para textos direcionados a mulheres, com dicas de beleza ou de tarefas domésticas, receitas de comida³²¹. Nos dois periódicos, a vida escolar é tratada recorrentemente, são escritos sobre participações em torneios esportivos, sobre excursões, sobre bailes escolares e outras atividades das próprias instituições de ensino.

Posso adiantar a partir destas primeiras impressões uma diferença importante que percebi entre os dois impressos. Através dos textos publicados no “O Julinho”, nota-se uma intenção muito forte em discutir questões políticas da sociedade, tanto questões mais específicas do colégio como questões que afetavam a realidade social. Muitos artigos apresentam questões relacionadas com políticas governamentais referentes à educação ou questões referentes ao momento político pelo qual passava o país. Já no “O Clarim” não evidenciei questionamentos referentes a políticas educacionais. Quanto a questões mais relacionadas a políticas de governo, ao momento que passava o país, aparecem de forma superficial no periódico do Farroupilha.

Ainda há muito para ser analisado, discutido, quanto aos discursos presentes nos impressos estudantis que são fontes desta pesquisa. Uma imersão nos arquivos, um olhar

³²¹ Faz-se a ressalva que no “O Julinho” encontra-se presente um número considerável de textos escritos por mulheres fora desta sessão específica feminina.

mais atento, será fundamental para perceber as representações que ainda não saltaram aos olhos neste primeiro contato com os periódicos "O Julinho" e "O Clarim". Este processo de conhecimento dos acervos, das primeiras descobertas, da seleção das fontes, das leituras iniciais e das superficiais apropriações dos impressos estudantis já foram significativas para tentar definir os rumos da pesquisa.

Com relação à materialidade, "O Julinho" tem uma característica muito mais próxima de um jornal, tendo páginas maiores e sua impressão realizada em papel jornal. Já "O Clarim" apresenta um aspecto mais de pequeno livreto, e organizado mais em uma lógica de revista. Estas afirmações também podem ser associadas com a periodicidade dos impressos. O "O Julinho" mensalmente e o "O Clarim" apresenta um grande período de produções semestrais.

Na busca por elementos comuns nos dois periódicos, percebem-se algumas aproximações. Pode-se citar o envolvimento dos estudantes com atividades esportivas, incluindo participações em campeonatos colegiais. Outra aproximação é a organização de bailes nos dois colégios, contando com eleições de rainhas e de princesas. A publicidade está presente também nos dois periódicos³²². Os dois periódicos são produzidos pelos Grêmios Estudantis das instituições educacionais. Não recorro de fotos de negros nas páginas nos dois impressos.

Não fica evidente no "O Clarim" discussões específicas quanto às questões do próprio colégio: estrutura física, organização, práticas de ensino, atividades educativas, gestão. Já no "O Julinho" estas questões são recorrentes. São apenas algumas percepções iniciais que já proporcionaram algumas provocações para a operação historiográfica.

Encerram-se aqui as observações iniciais sobre os objetos da pesquisa, são apenas algumas percepções preliminares daquilo que ainda é um campo com potencial a ser explorado. Após discutir os objetivos da investigação, apresentar a proposta de estudo, refletir quanto aos conceitos fundamentais do trabalho, é preciso pensar em como organizar o que foi feito juntamente com tudo o que ainda a fazer. Portanto, é o momento de discutir a metodologia referencial para a continuidade do processo de investigação.

³²² A publicidade no "O Clarim" é significativamente maior do que a encontrada no "O Julinho".

Conclusões

Neste artigo foram realizadas apenas algumas reflexões iniciais quanto a importância dos impressos estudantis como fontes históricas para a produção da História da Educação e todo seu potencial como um objeto de pesquisa que tem sua historicidade na Educação, na História. Ao discutir o lugar da imprensa estudantil na história foi possível perceber a sua importância no processo não apenas de produção de história, mas de desenvolvimento da educação. Merece destaque a apresentação das fontes, o contato inicial, o primeiro encantamento, que certamente fomentou o interesse pela continuidade da pesquisa a partir desta primeira aproximação e das primeiras impressões tidas. É através destas reflexões iniciais que se construirá um trabalho investigativo quanto as narrativas juvenis presentes nos textos publicados nos impressos estudantis apresentados aqui, ainda, de forma superficial.

Referências Bibliográficas

- ARANHA, Maria Lucia de Arruda. Filosofia da Educação. 2. Ed. São Paulo: Moderna, 1996.
- BARROS, José D, Assunção. O campo da história: especialidades e abordagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- BASTOS, M. H. C. Escritas estudantis em periódicos escolares. História da Educação, v. 17, p. 7-10, 2013
- BASTOS, M. H. C.; JACQUES, A. R.. Liturgia da memória escolar Memorial do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha (2002). Linhas (Florianópolis. Online), v. 15, p. 49-76, 2014.
- FREINET, C. O jornal escolar. Lisboa. Estampa, 1976.
- HALL, Stuart. Identidades culturais na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.
- LIMA, Otavio Rojas (ORG.); LEDUR, Paulo Flávio (ORG.). 100 anos de história. Porto Alegre: AGE, 2000.
- LUCA, Tania Regina de. "A história dos, nos e por meio dos periódicos". In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). Fontes Históricas. 2ª Ed. São Paulo: Contexto, 2010, p. 111-153
- NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. Projeto História, São Paulo, n.10, p. 7-28, dez. 1993.
- POSSAMAI, Zita Rosane. Cidade: escrituras da memória, leituras da história. In: POSSAMAI, Zita Rosane. Leituras da Cidade. Porto Alegre: Evangraf, 2010. p. 209 – 219
- TELLES, Leandro. Do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha 1858/1974. Porto Alegre: ABE, 1974.
- TELLES, Leandro e MENEZES, Naida. O passar dos tempos e a educação: a excelência na história do Colégio Farroupilha. Porto Alegre, 2012.

O ENSINO PROFISSIONALIZANTE SALESIANO: AS OFICINAS DO LEÃO XII NA CIDADE DO RIO GRANDE/RS (DÉCADAS DE 1910-1960).

Hardalla Santos do Valle
Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas (PPGE-UFPEL)
hardalladovalle@gmail.com

Giana Lange do Amaral
Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)
gianalangedoamaral@gmail.com

Resumo

Entre as décadas de 1910 a 1960, a escola Liceu Salesianos de Artes e Ofícios Leão XIII efetivou na cidade do Rio Grande/RS oficinas profissionalizantes, voltadas à formação escolar de meninos de classes sociais menos favorecidas. Desse modo, o presente trabalho tem como objetivo discorrer acerca desta prática educativa local, ressaltando as raízes da ordem religiosa salesiana que motivaram a criação destas oficinas. Na busca pela aproximação com este panorama e embasadas em pressupostos da História Cultural, foram escolhidas como metodologias a pesquisa bibliográfica e a análise documental de relatórios, jornais e fotografias.

Palavras-chave: Ensino profissionalizante, Ensino salesiano, História da Educação

Introdução

A escola Liceu Salesianos Leão XIII, criada em 1902, foi uma das primeiras instituições na cidade do Rio Grande/RS que ofereceu, ao mesmo tempo, aulas de ensino primário, ensino secundário e oficinas profissionalizantes. Porém, há poucas informações, tanto sobre o funcionamento desta instituição, como sobre o ensino profissionalizante ministrado, que é o objeto deste estudo. Atualmente, encontram-se dados sobre as oficinas profissionalizantes salesianas de Rio Grande apenas no livro comemorativo do centenário da escola Liceu Salesianos Leão XIII, escrito por Catarina (2000), e em obras de autores que pesquisaram sobre outras instituições, como Cesar (2007), Leal (2004) e Castilho (1963).

Em contrapartida, é considerável a quantidade de estudos sobre o ensino salesiano em outras regiões do Brasil, e do estado do Rio Grande do Sul, sendo possível destacar: Marcigaglia (1955, 1958), Isaú (1976), Rucco (1977), Azzi (1982 e 1983), Bosco (1982), Bosco (1993), Rudio (1983), Pontes (1983), Scaramusa (1984), Manfroi (1997), Santos (2000),

Francisco (2006 e 2013), Rampi (2007), Dalcin (2008), Falcão (2008), Borges (2008), Costa (2009), Querido (2011) e Passos (2012).

Cabe mencionar que o estudo nas oficinas profissionalizantes do Liceu Salesianos Leão XIII era destinado aos meninos de classes sociais menos favorecidas. O intuito era promover para eles uma vida com melhores condições financeiras, alicerçada em preceitos de constituição de um bom cristão e um bom cidadão. Condições essas, que seriam adquiridas pelo esforço do trabalho. Segundo Catarina (2000), no começo cobrava-se pelas aulas cerca de 2 a 5.000 réis, por mês. Com o passar do tempo, como o diretor da escola optou por tornar as oficinas gratuitas, os alunos e ex-alunos pagavam por seu estudo em forma de contribuição para a igreja, à medida que iam se empregando. Durante as oficinas, os padres iam inserindo os alunos, como auxiliares nas fábricas e nas construções de casas e móveis. Os móveis construídos, por vezes, eram apresentados em exposições públicas para a divulgação e venda do trabalho realizado. Parte do dinheiro obtido, com as obras e as vendas de móveis, era destinado para a igreja.

As oficinas profissionalizantes salesianas rio-grandinas foram oferecidas até a década de 1960, quando algumas indústrias da cidade fecharam³²³, diminuindo a demanda por mão-de-obra. Nesta década, muitas oficinas profissionalizantes salesianas do Brasil também encerraram suas atividades, devido ao cenário político nacional e as exigências das leis que se referiam a Educação para o Trabalho.

Neste sentido, o presente texto tem como objetivo discorrer acerca do estabelecimento das oficinas profissionalizantes salesianas na cidade do Rio Grande/RS e a relação destas com a base salesiana de ensino.

As questões que norteiam o presente trabalho são: Porque a escola Liceu Salesianos de Artes e Ofícios Leão XII ofereceu oficinas profissionalizantes? Como funcionavam estas oficinas? Quais eram as características deste tipo de educação ministrada pelos salesianos?

Como alicerce teórico-metodológico desta análise foram selecionadas a História Cultural e as metodologias da pesquisa bibliográfica, que auxilia no conhecimento e autenticidade da pesquisa, e da análise documental que busca o sentido, ou os sentidos, de um documento escrito.

³²³ Solismar (2004) ratifica que nas décadas de 1950-1960, a situação industrial rio-grandina começou a dar mostras de debilidade, devido transformações da economia nacional, restringindo ou fechando parte de seu parque fabril.

Dado o exposto, será apresentado primeiramente como ocorreu a fundação do Colégio Liceu Salesianos de Artes e Ofícios Leão XIII. Logo após, serão destacadas informações sobre as oficinas profissionalizantes salesianas e será feita uma análise sobre a presença do ensino profissionalizante na base educativa da ordem religiosa salesiana.

O colégio Liceu Salesianos de Artes e Ofícios Leão XIII

Até 1900 a instrução, oferecida nas escolas da cidade do Rio Grande/RS, públicas e privadas, se estendia preponderantemente ao ensino primário. Os jovens que se interessavam em continuar seus estudos, constantemente, se deslocavam para outras cidades. Sendo a mais próxima Pelotas, que na Escola São Luiz Gonzaga, disponibilizava instrução secundária.

Com a intenção de construir uma escola que possuísse ensino primário, secundário e oficinas profissionalizantes, os salesianos que vieram para Rio Grande em 1901, a pedido de Dom Cláudio Ponce de León³²⁴, começaram a angariar doações.

Em 1902, foi fundado o Liceu Salesianos de Artes e Ofícios Leão XIII, por iniciativa dos padres Dom Lasagna, Domingos Zatti, e Mário Borsani, da Congregação Salesiana. Este Liceu, inicialmente, se dava em uma casa simples, da própria congregação. Para construir esta casa comprou-se um terreno em 1900³²⁵, da Dona Maria dos Santos Pedroza por 24:777\$800 (vinte e quatro contos, setecentos e setenta e sete mil e oitocentos réis), sendo metade deste valor obtido por doação de fieis católicos e a outra metade obtida por forma de empréstimo e hipoteca do Cel. João Luiz Vianna, para serem pagos em cinco anos (CATARINA, 2000).

³²⁴Os pedidos do Bispo Dom Cláudio Ponce de León, para encaminhamento de padres salesianos para a cidade do Rio Grande, são encontrados em cartas pesquisadas. Estas cartas estão salvaguardadas na Inspetoria Salesiana de Porto Alegre.

³²⁵ Durante a pesquisa em documentos da Inspetoria Salesiana de Porto Alegre, foi possível observar que antes da chegada dos primeiros salesianos, o Padre Octaviano Pereira de Albuquerque, que era pároco da cidade do Rio Grande, recolheu doações (entre os anos de 1881 a 1900) para custear a vinda dos padres salesianos, a compra de um terreno e a construção de uma casa.

Figura 1 - Lista de doadores que era distribuída durante as missas.

LISTA
Quem dá aos pobres empresta, a Deus

Em nome dos meninos pobres da cidade do Rio Grande, e por intermédio dos distintos cavalheiros, a quem confio esta lista, peço a todos a quem for ella apresentada, uma generosa esmola, para realisar-se nesta cidade, e mais breve possível, a fundação de um lyceu de artes e officios, que fornecerá aos meninos pobres não só sufficiente instrução, como também a aprendizagem de um officio, por meio do qual possam garantir seu futuro e tornarem-se dignos membros da culta e honrada sociedade em que nasceram.

Vigário Octaviano Pereira de Albuquerque.

Tip. Traster

Maria José da Silva D'Almeida	R\$. 5,000.00
Ant. Augusto de Siqueira	R\$. 10,000.00
Uma anônima	R\$. 500.00
Uma anônima	R\$. 2,500.00
Uma anônima	R\$. 500.00
Paulina Carolina Langal	R\$. 2,500.00
João Antonio Marchetti	R\$. 500.00
João Antonio	R\$. 500.00
Capt. Claudio de Souza	R\$. 500.00
Antônio Augusto de Siqueira	R\$. 2,500.00
Vitor Henrique de Souza	R\$. 500.00
Maria Luiza de Souza	R\$. 2,500.00
Adelina Silva Augusto	R\$. 2,000.00
Antônia Angelina de Souza	R\$. 2,500.00
Luísa Gomes	R\$. 500.00
Antônia Gomes	R\$. 2,500.00
Maria da Conceição Silva	R\$. 500.00
Luísa Maria Ribeiro	R\$. 500.00
Luísa	R\$. 500.00
Luísa	R\$. 2,500.00
Luísa	R\$. 500.00
Luísa	R\$. 1,000.00
Luísa	R\$. 2,000.00
Luísa	R\$. 500.00
Luísa	R\$. 1,000.00

Summa R\$. 51,250.00

Fonte: acervo da Inspetoria Salesiana.

Um dos principais momentos de solicitação de doações era durante a missa. Ocasião em que era passada, entre todos presentes, uma folha com o seguinte enunciado: “Quem dá aos pobres, empresta a Deus”, e que seguia com a explicação: “Em nome dos meninos pobres da cidade do Rio Grande, e por intermédio dos distintos cavalheiros, a quem confio essa lista, peço a todos a quem for ora apresentada, uma esmola para realizarmos nesta cidade, o mais breve possível, a fundação Liceu de Artes e Ofícios, que fornecerá aos meninos pobres, não só o suficiente, como também a aprendizagem de um ofício, por meio do qual possam garantir seu futuro e tornar-se digno membro da culta e honrada sociedade em que nasceram”.

No jornal Echo do Sul (1899), da cidade do Rio Grande, é possível observar a campanha feita pelos fiéis para angariar doações, para a construção deste Liceu. Como agradecimento, de tempos em tempos, era divulgada a lista dos nomes dos colaboradores e do valor doado. É interessante mencionar que os nomes dos doadores se repetem, e que há um aumento nos valores doados após cada divulgação.

O relato do padre André D'ell Oca, exposto em seu caderno manuscrito, intitulado “Lembranças do passado”, nos adentra a este espaço educacional:

A casa constava de uma parte de tijolo, que tinha sido armazém. Agora servia de capela. O resto era madeira, telhado e zinco. Tinha uns poucos meninos e oficina de carpintaria, onde fazia o aprendizado uma turma de maiorzinhos. O diretor era o Padre Barale, um pequenino fanhoso. Encarregado dos meninos, o P. Estanislau Baniz. Puseram-nos em quartinhos de madeira, com uma cama grande de casal com um colchão dividido em quatro. O travesseiro era de serragem. À noite, uma invasão de pernilongos. Os sanitários eram quartinhos com uma tábua, e por baixo um barrilzinho, onde se depositavam as fezes. Ao meio-dia fomos almoçar: feijão com arroz cozido, farinha e alguns pedaços de carne. Chegou a noite: a iluminação era a querosene. Na rua, nas noites de luar, bastava a luz da lua; nas outras noites acendiam-se os lampiões a querosene, que por volta das nove horas, apagavam-se por si. (OCA, 1905, s/p.)

Cumpre salientar que, embora a casa fosse singela, sua localização era privilegiada. Ficava a frente da estação central, da qual partiam os trens para o interior do estado. Eram ministradas neste espaço aulas de ensino primário e oficinas profissionalizantes.

Durante as décadas de 1910 e 1920, o Liceu continuou a ser mantido com doações de fiéis e da prefeitura. Porém, devido ao aumento no número de alunos matriculados a cada ano³²⁶, a estrutura física começou a tornar-se pequena para o trabalho que estava sendo desenvolvido. Situação salientada em diversos relatórios dos padres que lecionavam em Rio Grande.

³²⁶ Segundo os cadernos de presença, por ano, iniciavam-se turmas com 14 a 18 alunos. No começo, em 1902 a 1908, as oficinas eram compostas por 5 a 8 alunos.

Figura 2 - O primeiro Liceu Salesianos Leão XIII.



Fonte: Arquivo da Inspeção Salesiana de Porto Alegre.

No ano de 1933, por ocasião da visita do padre André Dell'Oca, que era inspetor de instrução, é defendida a urgência de se criar um novo prédio que comportasse as necessidades do Liceu (CATARINA, 2000). O padre André Dell'Oca, escreveu em sua ata, de 1º de setembro de 1933, que o aspecto material da casa e da escola estava em grande decadência, havendo, entretanto, entendimentos com a prefeitura para a construção de um prédio para uma nova escola, de nível superior a antiga. Também declarava que vinha pedindo auxílio para construir um prédio grande, em terreno doado pela prefeitura. Em sua visita no ano seguinte, relatou em seu caderno manuscrito que percebeu falta de intenção de mais auxílio, por parte da prefeitura. E, dada a situação, havia insistido para iniciar as obras, com o dinheiro que os padres já haviam conseguido recolher, e que o trabalho de arrecadação de auxílio deveria seguir, para dar continuidade a obra.

Figura 3 -Obras para construção do novo liceu



Fonte: Arquivo Inspetoria Salesiana de Porto Alegre.

Em 1936, o padre faz outra anotação sobre o assunto em seu caderno. Nesta nota ele relata que os trabalhos da nova construção estavam passando por um momento difícil, devido à falta de meios para sua continuação.

Catarina (2000) afirma que as dificuldades para o avanço das obras foram muitas, e que foram superadas apenas graças a persistência do padre José Massimi, que contou com o apoio dos irmãos salesianos e dos fiéis.

Em carta salvaguardada na Inspetoria Salesiana, é possível comprovar este empenho do padre José Massimi, pois nesta, ele solicita a seus conacionais que honrassem a coletiva italiana com uma contribuição para a obra do liceu, encerando com um convite para todos conhecerem a obra.

O mesmo padre, segundo Catarina (2000), em 1936 escreveu longa carta ao presidente Getúlio Vargas, solicitando um auxílio não inferior a cem contos de réis. No mesmo ano, escreveu ao general Flores da Cunha, reforçando o pedido que lhe havia falado pessoalmente. Um dos motivos que, para ele, justificavam a ajuda seria que as atividades educacionais salesianas, desobrigavam o estado de prover a instrução a muitos meninos.

Neste sentido, se pode perceber que o ideal de terminar a obra foi amplamente perseguido e assim, aos poucos, o novo colégio foi sendo construído.

Figura 4 -Segunda, e atual, instalação do Liceu Salesianos Leão XIII.



Fonte: Arquivo da Inspetoria Salesiana de Porto Alegre.

O Liceu iniciou suas atividades, no novo prédio, em 1939, com o ensino primário, secundário e profissionalizante.

As oficinas profissionalizantes salesianas

As oficinas profissionalizantes podem ser descritas como uma prática comum da filosofia salesiana de ensino. Na base que orienta a educação profissional salesiana, estão duas experiências de padres católicos: a de La Salle (1651-1678) e de João Bosco (1815-1888).

O padre francês João Batista de La Salle, fundou, a partir de 1679, uma série de escolas paroquiais gratuitas para crianças pobres. Primeiro em Reims, depois em Paris e no resto da França, passando em seguida a outros países. De origem abastada, conseguiu, com certa facilidade, acesso e apoio de famílias ricas para a construção de escolas. Nas quais introduziu métodos de ensino diferenciados dos utilizados na época.³²⁷

³²⁷ La Salle é considerado o precursor de algumas práticas educativas, dentre as quais encontra-se o método de ensino simultâneo. Embora o uso deste método tenha ocorrido anteriormente (Pedro Fourier (1565-1640) prescreveu este método às cónegas de Notre Dame, as ursolinas usavam também este método, ao lado do individual e Comenius o preconizou na Didacta magna), La Salle é considerado “o sistematizador” deste método

Em 1705, os Irmãos das Escolas Cristãs, como veio a se chamar a ordem religiosa fundada por La Salle, fundaram escolas em regime de internato, cujo currículo era diferenciado dos jesuítas por não incluir o latim e pela ênfase no comércio e nas finanças (ISAÚ, 1976).

Logo, esse internato tornou-se conhecido pela eficiência com que conseguiu transformar jovens de comportamento considerado rebelde em adultos disciplinados. A fama conseguida fez com que o poder público solicitasse aos padres que aceitassem jovens que estavam condenados a prisão.

Segundo Cunha (2005), dependências foram construídas com este propósito, com subsídio do Estado. Inicialmente, os jovens eram mantidos em celas isoladas, recebendo visitas periódicas dos colegas e de médicos. À medida que começavam a alterar seu comportamento, eram reunidos nas horas das refeições. Depois, passavam a receber ensino de geometria, desenho, arquitetura, entre outras, no ensino primário. Paralelamente, frequentavam oficinas profissionalizantes, nas quais interiorizavam a disciplina do trabalho e aprendiam um ofício artesanal ou manufatureiro.

A outra experiência, que pode ser considerada marcante para a ordem salesiana, é do padre João Bosco (Dom Bosco), na Itália, especificamente na cidade de Turim.

João Bosco inicia sua obra reunindo meninos pobres para os oratórios festivos, que eram aulas de catecismo misturadas a jogos e brincadeiras. O primeiro oratório festivo foi fundado em 1841. Como muitos meninos eram analfabetos, foram instaladas aulas noturnas de primeiras letras. Nas quais, o catecismo era amplamente ensinado. Em seguida, foi criado um internato.

Segundo Santos (2000) João Bosco instalou oficinas de aprendizagem no local onde os alunos eram abrigados, de modo que, quando os jovens terminassem seus estudos, teriam seu caráter formado e saíam para o mundo como sujeitos honestos e qualificados. Assim surgiram as oficinas de sapataria, alfaiataria, encadernação, marcenaria, impressão e tipografia, serralheria. Esta última, precursora das oficinas de mecânica.

de ensino. Foi ele quem aplicou todas as lições com um número grande de alunos, enquanto seus predecessores geralmente só lançavam mão dele na lição de leitura e com auditório restrito (JUSTO, 2003, p.229-230).

O capítulo geral dos Salesianos foi elaborado em 1884. Neste, há um conjunto de normas referentes às oficinas profissionalizantes, em que foi determinado a finalidade e os cuidados dos aprendizes.

O documento estabelece regras, como a prática de uma hora de aula após o trabalho, a elaboração de um programa escolar com a indicação dos livros de leitura e explicação das aulas; a classificação dos alunos após uma prova; a realização de aulas de boas maneiras; a realização de aulas especiais de desenho, francês, entre outros. Este documento também prevê exames finais de rendimento, ao término do curso profissional e um atestado de aproveitamento e bom rendimento (ISAÚ, 1976).

Aos padres, o documento impõe normas para o cotidiano de seu ensino, como o ato de atender possivelmente à inclinação dos alunos na escolha da arte e ofício; de providenciar honestos e hábeis mestres de ofícios; a construção anual de uma exposição dos trabalhos executados pelos alunos e o tempo de cinco anos para o término da aprendizagem de uma profissão (ISAÚ, 1976).

Dalcin (2008) menciona que o currículo escolar das oficinas profissionalizantes salesianas era composto em duas partes. Durante dois anos, os alunos participavam de aulas de desenho, música, civildade e religião. Nos três anos seguintes, aprendia-se história natural, religião, desenho, música, física, química, mecânica, história, italiano, francês, contabilidade e sociologia. Junto com as disciplinas elencadas, os meninos tinham aulas do ofício que haviam escolhido, durante os cinco anos de curso. Cada ano era organizado em dois semestres, podendo acrescentar-se mais um ano de recapitulação. No Brasil, a relação com os salesianos iniciou em 1877, quando o bispo do Rio de Janeiro, Pedro Maria de Lacerda, encontrou João Bosco em Roma e pediu-lhe que enviasse padres para sua diocese. Depois de visitar o oratório de Valdoco, renovou o pedido com maior ênfase. Em 1882, o padre Lasagna, salesiano de Montevidéu, encontrou-se com o imperador brasileiro em Petrópolis, como emissário de Bosco. Pedro II endossou o pedido do bispo prometendo facilidades (CATARINA, 2000).

No ano seguinte, chegaram ao Brasil os primeiros salesianos, vindos do Uruguai, com passagem paga pelo governo brasileiro. Foram para Niterói, na Província do Rio de Janeiro, onde o bispo Lacerda tinha comprado uma chácara para eles. Fundaram aí o Liceu de Artes e Ofícios Santa Rosa, com subsídios da diocese e de benfeitores pertencentes à nobreza, ao

comércio e a alta burocracia do Império. Foram logo instaladas oficinas para aprendizagem dos ofícios de mecânica, marcenaria, alfaiataria, sapataria e tipografia.

Em 1886, os salesianos fundaram em São Paulo o Liceu Coração de Jesus. Os recursos para a fundação foram fornecidos pelo bispo e por benfeitores, além do apoio financeiro e patrimonial prestado pelo governo.

Cunha (2005) salienta que houve fortes críticas ao apoio que o governo prestou ao Liceu. Republicanos e maçons protestaram contra o que seria o reforço do controle clerical no ensino paulista.

Ao fim do século XIX, os salesianos haviam inaugurado escolas em São Paulo, Lorena, Campinas, Cuiabá, Recife, Salvador (BA), e Rio Grande (RS).

No que refere à cidade Rio Grande, desde 1901, pequenas atividades relacionadas ao ensino do trabalho eram desenvolvidas para meninos pobres. Contudo, foi somente com a fundação da escola, em 1902, que as oficinas profissionalizantes foram legitimadas.

Estavam entre as profissões ensinadas estavam a marcenaria, mecânica, carpintaria civil, tipografia, encadernação e a alfaiataria. Nestas oficinas eram aceitos de preferência alunos do mesmo liceu, que já estivessem terminado sua instrução primária ou cursando o quarto ano.

Figura 5 -Aprendizes do curso de marcenaria em 1927



Fonte: Acervo da Inspetoria Salesiana de Porto Alegre.

Em alguns relatos do padre Elói (1949) e do padre André Dell Oca (1905), é descrito que havia exposições de trabalhos dos alunos de marcenaria, carpintaria e alfaiataria. Sobre o

dinheiro obtido com as vendas destas exposições, no relato é afirmado que, em parte, era revertido para a igreja.

Um aspecto interessante é que na década de 1940, as oficinas são mencionadas em diversos documentos como uma das atividades mais importantes do colégio. Esta valorização do ensino profissionalizante ocasionou a tentativa de estabelecimento de um internato para meninos.

Em ata de reunião, de 13 de abril de 1941, o Padre Orlando Chaves anunciou que se pretendia instalar no Liceu de Artes e Ofícios Leão XIII um internato para meninos que revelassem vocação religiosa. Assim, em 1942 se iniciam as primeiras atividades do internato. Aceitavam meninos de Rio Grande e cidades vizinhas que, dotados de vocação religiosa e desejosos do aprendizado do trabalho, não tivessem como realizar seus estudos. Ao lado do ensino elementar, estes alunos participavam como externos de aulas práticas nas oficinas de marcenaria, carpintaria, ajustagem, tornearia e tipografia.

O internato foi encerrado no final da década de 1940, mas as atividades nas oficinas profissionalizantes continuaram na década de 50 e 60.

Catarina (2000) afirma que 1966 houve um curso de 200 horas que abrangia: eletrônica, eletricidade, mecânica, artes gráficas e marcenaria. O autor também levanta como motivo provável para o fim das oficinas, que ocorreu nesta década, o fechamento de fábricas da cidade.³²⁸

Um fato interessante para este estudo é que a gráfica salesiana de Rio Grande, que iniciou seus trabalhos nas oficinas, está aberta até os dias atuais. A escola Liceu Salesianos Leão XIII, também se mantém como um espaço educacional atuante, privado, que hoje oferece ensino fundamental e médio.

Considerações finais:

Pelo que foi exposto, podemos perceber que as oficinas profissionalizantes estavam incluídas nos planos educacionais dos primeiros salesianos que vieram para a cidade do Rio Grande. Estas oficinas eram destinadas aos meninos pobres e seu sustento provinha de pequenas mensalidades, da venda do trabalho construído pelos alunos e, em grande parte, por doações de fiéis. Entre os resultados obtidos com este ensino profissional estão a

³²⁸ Hipótese que vem sendo estudada em minha pesquisa de doutoramento.

formação de diversos meninos e a criação de um internato para meninos que queriam ser padres.

É preciso ressaltar que as oficinas profissionalizantes são um ponto presente na prática educacional e religiosa de João Batista de La Salle e de João Bosco, ambos referências para a ordem salesiana. Neste sentido, a criação das oficinas pode ser considerada um aspecto coerente com a crença da ordem religiosa, e não um aspecto isolado ou local.

Aqui apresentamos brevemente como ocorreu a criação do colégio Liceu Salesianos de Artes e Ofícios da cidade do Rio Grande, bem como se deu a construção dos dois espaços do Liceu.

Logo após, discorreremos sobre se constituíam as práticas nas oficinas salesianas e seus atores sociais basilares, João Batista de La Salle e João Bosco. Por último, salientamos como aconteceu a vinda dos salesianos para o Brasil, e como foram efetivadas as oficinas profissionalizantes salesianas de Rio Grande.

É preciso acrescentar que esta análise não se esgota neste trabalho pela complexidade e riqueza do tema tratado. Contudo, através do estudo realizado esperamos colaborar com novos dados e abordagens à História da Educação Católica e Profissionalizante, que muito tem a oferecer ao pesquisador que se dispõe a analisá-la.

Referências:

AMARAL, Giana Lange do. *Gymnasio Pelotense e a Maçonaria: Uma face da História da Educação em Pelotas*. Pelotas: Seiva, 2005.

ALKIMIN, Maria Aparecida. A proposta educativa de Dom Bosco centrada na proteção integral e no cuidado especial com a criança e o adolescente. *Revista de Ciências da Educação*. v. 2 (2014). Disponível em: [http://revista.unisal.br/ojs/index.php?journal=educacao&page=article&op=view&path\[\]=302&path\[\]=0](http://revista.unisal.br/ojs/index.php?journal=educacao&page=article&op=view&path[]=302&path[]=0)

ARRIADA, Eduardo. Os colégios na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul. XV ENCONTRO SUL-RIOGRANDENSE DE PESQUISADORES EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. *Anais do XV Encontro Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação*. Universidade de Caxias do Sul, 2009.

AZZI, Riolando. *A obra de Dom Bosco em Santa Catarina*. São Paulo: Ed. salesiana Dom Bosco, 1982.

_____. *Os Salesianos no Brasil*. São Paulo: Ed. Dom Bosco, 1983.

BACELLAR, Carlos. Uso e mau uso dos arquivos. In: *Fontes históricas*. São Paulo: Contexto, p. 23-79, 2009.

BOSCO, João. *Memórias do oratório de São Francisco de Sales (de 1815 a 1855)*. São Paulo: Salesiana Dom Bosco, 1982.

BOSCO, Terésio. *Dom Bosco: uma bibliografia nova; tradução de Hilário Passero*. São Paulo: Dom Bosco, 1993

BURKE, Peter. *O que é História Cultural?* Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

_____. *A escrita da História: novas perspectivas*. São Paulo: UNESP, 1992.

CASTILHO, Carália Rocha. *Escola Normal Juvenal Miller (1913-1963): Histórico*. Rio Grande, 1963.

- CATARINA, Fausto Santa. *Liceu Salesiano Leão XIII:100 anos (1901-2001)*, São Paulo: Escolas profissionais salesianas, 2000.
- CELLARD, André. A análise documental.In: POUPART, Jean (Org.). *A pesquisa qualitativa:enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis, Vozes, 2008.
- CESAR, Willy. *Centenário do Colégio Lemos Júnior*. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2007.
- CHARTIER, Roger. *A história ou a leitura do tempo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- COSTA, Mauro Gomes da. *A ação dos salesianos de Dom Bosco na Amazônia*. Manaus: EDB, 2009.
- DALCIN, Andréia. *Cotidiano e práticas salesianas no ensino de matemática entre 1885-1929 no Colégio Liceu Coração de Jesus de São Paulo*: construindo uma história. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas, 2008.
- FALCÃO, João Alberto Ferreira. *A educação salesiana no internato de Barcelos analisada à luz do sistema pedagógico salesiano e da visão de ex-alunos*. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Amazonas, 2008.
- FREITAS, Zozaide Rocha de. *História do ensino profissional no Brasil*. São Paulo: Graf. São José, 1954
- ISAÚ, Pe.Manual. *O ensino profissional nos estabelecimentos de educação dos Salesianos*. Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 1976.
- JORNAL Echo do Sul. Rio Grande (1898).
- JORNAL Diário de Rio Grande (1903).
- JULIA, Dominique e BOUTIER, Jean. *Passados recompostos: campos e canteiros da História da Educação*. Rio de Janeiro: UFRJ/ FGV, 1998.
- KOSSOY, Boris. *Fotografia & história*. São Paulo: Ateliê editorial, 2012.
- MANFROI, José. *A missão salesiana e a educação em Corumbá: 1899-1996*. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de mato Grosso do Sul, 1997.
- MARCIGAGLIA, Luiz. *Os salesianos no Brasil*. vol.1. São Paulo, Editora Salesiana, 1955.
- MARCIGAGLIA, Luiz. *Os salesianos no Brasil*. vol.2. São Paulo, Editora Salesiana, 1958.
- MICHELON, Francisca e TAVARES, Francine Silveira. *Fotografia e Memória*. Pelotas: UFPEL, 2008.
- PASSOS, Pe. Dílson. *Os Primórdios do Ensino Superior Salesiano no Brasil: Uma Abordagem Histórica*. *Revista de Ciências da Educação*, n. 27, 2012.
- PIMENTEL, Fortunato. *Aspectos gerais do município de Rio Grande*. Of. Gráfica da Imprensa Nacional. Porto Alegre, 1944.
- PONTES, Agenor Vieira. *Centenário da obra salesiana no Brasil*. Belo Horizonte: SSV, 1983.
- QUERIDO, Débora Maria Marcondes. *Os Salesianos na construção de um espaço urbano: o Liceu Coração de Jesus em São Paulo nos finais do século XIX*. Publicação do Grupo de Estudos História da Educação e Religião-GEHER-USP (2011). Disponível em: www.geher.fe.usp.br
- RUCCO, Itálo. *O amor pedagógico pesquisado de Platão a Dom Bosco*. Tese de Doutorado da Escola Pós-Graduada de Ciências da Escola de Sociologia e Política de São Paulo, 1977.
- RUDIO, Franz Victor. *Em busca de uma educação para a fraternidade*. São Paulo: Dom Bosco, 1983.
- SAMARA, Eni e TUPY, Ismênia. *História & documento e metodologia de pesquisa*. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2010.
- SANTOS, Carlos Silva. *O Colégio Estadual Lemos Júnior: meio século (1906-1956)*. Redação e organização a cargo do secretário do instituto, 1956.
- SANTOS, Manoel Isaú Souza Ponciano dos. *Luz e sombras:internatos no Brasil (As escolas sob regime de internato e o sistema salesiano de educação)*. São Paulo: Ed. Salesiana, 2000.

SCARAMUSA, Tarcísio. *Sistema preventivo de Dom Bosco: um estilo de educação*. São Paulo. Ed. Salesiana, 1984.

VIÑAO, Antonio Frago. El espacio y el tiempo escolares como objecto histórico. *Contemporaneidade e Educação* (Temas de História da Educação), Rio de Janeiro: Instituto de Estudos da Cultura Escolar, v. 5, n. 7, 2000.

COLÉGIO GONZAGA DE PELOTAS-RS: DA GESTÃO CONFSSIONAL À GESTÃO EMPRESARIAL

Prof^ª. Dr^ª. Helena de Araujo Neves
Universidade Federal de Pelotas - Centro de Artes
profhelenaneves@gmail.com

Resumo

Este artigo tem o objetivo de apresentar um fenômeno que se repetiu em Pelotas no século XXI, qual seja: o fechamento de escolas tradicionais confessionais. Neste texto, contudo, será abordado especificamente o reconhecido Colégio Gonzaga bem como a transição da sua gestão Confessional para a gestão Empresarial. Tal investigação abrange o período entre o final do século XIX e o princípio do século XXI e utilizou como principal fonte documental propagandas impressas de escolas privadas, de ensino fundamental e médio, além de entrevistas e notícias veiculadas na imprensa local. Com o estudo foi possível verificar que existiram diferenças nas abordagens das propagandas divulgadas pelo Colégio Gonzaga confessional da sua nova fase empresarial. E mesmo que esse reforce um discurso de tradição nas propagandas, observa-se que se trata de um novo Gonzaga, baseado na visão mercantilista de seu novo modelo de gestão.

Palavras-chave: Colégio Gonzaga; Ensino Privado; Gestão Confessional; Gestão Empresarial.

Introdução

Este artigo faz parte de uma investigação já concluída – desenvolvida em nível de doutoramento – caracterizada como uma pesquisa documental – cujas principais fontes consultadas são propagandas impressas de instituições de ensino, além de matérias e entrevistas publicadas em periódicos que circularam na cidade de Pelotas-RS. A investigação que deu origem a este texto (NEVES, 2012), identificou que o cenário da educação privada em Pelotas passou por ciclos, tendo início no final do século XIX, com a presença das primeiras escolas confessionais que promovem o fechamento de muitas escolas privadas bem como de aulas avulsas de ensino laico. O ensino confessional tem presença marcante ao longo do século XX retraindo-se na virada do século XXI com a chegada das primeiras escolas geridas pelos empresários da educação. Esse fato, como será abordado a seguir, resultou no fechamento de algumas escolas confessionais, como no caso do Colégio Santa

Margarida³²⁹, ou na transferência aos empresários da educação, alterando a sua mantenedora, como o ocorrido com o Colégio Gonzaga.

Este artigo, por sua vez, tem por propósito apresentar de forma sucinta os fatos que levaram a gestão Confessional do reconhecido Colégio Gonzaga de Pelotas a vender a escola para empresários da educação indicando de que maneira a propaganda impressa foi utilizada para mostrar para a comunidade Pelotense que ocorreria uma mudança na Cultura Organizacional³³⁰ do educandário.

Brevíssimas considerações sobre a criação do Colégio Gonzaga em Pelotas-RS

As décadas finais do século XIX e as primeiras décadas do século XX podem ser caracterizadas pela consolidação da hegemonia ultramontana. Nesse período, a principal estratégia utilizada pela Igreja Católica para a consolidação desse processo será a implantação de uma rede de ensino confessional, baseada na atuação das congregações religiosas. De acordo com Amaral (2003), no Rio Grande do Sul são criados, a partir da década de 1890, vários estabelecimentos de ensino católicos, dentre os quais, em 1894, a então Escola São Luiz Gonzaga, que foi a primeira instituição católica de ensino primário e secundário da cidade de Pelotas, obra do pioneirismo dos padres jesuítas Anselmo de Souza e Gustavo Locher³³¹. Para a pesquisadora, em setembro de 1902, o Gonzaga recebeu a equiparação prévia ao Ginásio Pedro II. Como sabido, esse era o símbolo maior da qualidade de um estabelecimento de ensino. A partir daí o colégio passou, então, a se denominar Gymnasio São Luiz Gonzaga. A equiparação efetiva ocorreu em 1904 (AMARAL, 2003). Nesse momento, todas as propagandas do Gonzaga apresentavam em destaque a informação “Instituição Equiparada”, chamando a atenção para esse diferencial da escola.

Outro elemento importante de distinção dessa instituição refere-se à criação de seu prédio escolar. Em 1905 o prédio em que funcionava o colégio foi demolido dando lugar a uma estrutura nova contendo dois andares³³². Com o passar dos anos, foram sendo adquiridos várias casas e terrenos e demais áreas que constituíam um conjunto

³²⁹ Para mais informações sobre esta instituição ler: BICA, Alessandro Carvalho. **Um estudo sobre a gênese e a consolidação de uma instituição escolar anglicana de ensino na cidade de Pelotas**. 2006. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da UFPel, Pelotas.

Já sobre informações com relação ao fechamento do Colégio Santa Margarida ler: Neves (2012).

³³⁰ Forma institucionalizada de ser e de agir de uma instituição.

³³¹ Para saber mais sobre essa figura, ler: TAMBARA, Elomar Calegato. **Positivismo e Educação: a educação no Rio Grande do Sul sob o castilhismo**. Pelotas: Ed. Universitária da UFPel, 1995.

³³² Em 1940 o prédio foi ampliado mais uma vez, atingindo quatro andares (AMARAL, 2003).

arquitetônico de configuração jesuítica. Ou seja, um espaço escolar retangular, com suas alas voltadas para os pátios internos de recreação, que eram divididos conforme seu público: alunos menores, alunos maiores e pensionistas (AMARAL, 2003). Essa disposição espacial, segundo Amaral (2003, p.131), “tem forte conotação, refletindo na sua materialidade um sistema de valores reguladores como ordem, disciplina, controle e vigilância, inerentes à liturgia acadêmica que aí reinava”. Amaral (2010, p.154), salienta ainda que os padres jesuítas do Gonzaga, desde 1910, passaram a ser auxiliados pelos irmãos maristas. “Estes, por sua vez, se responsabilizaram pelo curso primário da escola até o ano de 1926”. A Companhia de Jesus dirigiu o Gonzaga até o ano de 1926, quando os Irmãos Lassalistas assumiram a sua direção – tarefa à qual se dedicam até o ano de 2003, como será posteriormente explicitado por esta investigação. Importante chamar a atenção ainda de que quando a direção do Gonzaga passou para os Lassalistas, o Curso Primário continuou a existir, mas o Ginásial foi suprimido. Em seu lugar foi adotado a Escola Superior de Comércio, anexa ao Ginásio Gonzaga.

Em função da Lei Maximiliano, de 1915, a equiparação ao Colégio D. Pedro II passou a ser concedida somente a estabelecimentos públicos estaduais de ensino secundário. [...] No caso de Pelotas, a equiparação foi recuperada na segunda metade dos anos 20 pelo Ginásio Municipal Pelotense, o que fez com que boa parcela de jovens lá realizassem seus estudos de nível secundário. Era bastante comum que, na década de 1930, os alunos de classe social mais abastada realizassem o curso primário no Gonzaga e o secundário no Pelotense (que desde 1925 ministrava somente o ensino secundário). E aos alunos internos do Gonzaga, em sua maioria filhos de famílias de fazendeiros da região sul, restou habilitarem-se como “Peritos Contadores”, que correspondia ao segundo ciclo do secundário (AMARAL, 2010, p. 158).

Assim, o Gonzaga passou a oferecer um curso secundário que, embora não atendesse às expectativas das elites – sua principal clientela até então –, estava voltado para as necessidades de mercado de trabalho ligado às atividades que mais cresciam na cidade, ou seja, as atividades comerciais, bancárias e de administração pública. Nos estudos de Dallabrida (2001), identifica-se a reafirmação de que em verdade existia nesse momento um espaço quase intransponível entre os níveis de ensino primário e secundário, uma vez que o secundário tinha um caráter propedêutico, estando intimamente articulado com o ensino superior. Para Arriada (2007), o ensino secundário era, portanto, o “todo poderoso império do meio” que formava as elites e preparava os futuros bacharéis. Em suas investigações, Tambara (1995) indica uma mudança de perfil das instituições,

mostrando a existência de uma intensa participação do ensino confessional em Pelotas que terá início nas primeiras décadas do século XX. Para ele:

paulatinamente a Igreja foi instalando seu sistema educacional tendo como ponta de lança a atuação da Companhia de Jesus, com a fundação do Ginásio Gonzaga, e como principal estratégia o domínio do ensino secundário. Este processo foi lento e bastante competitivo. [...] A estrutura educacional da diocese, particularmente do ensino secundário, tradicionalmente em mãos da iniciativa privada, passou ao controle de mantenedoras de cunho confessional (TAMBARA, 1995, p.93).

Ao analisar o conjunto de propagandas dessa escola foi possível identificar muitas das características singulares desse educandário. Nas décadas de 1940, 1950, 1960 e 1970, quando a quantidade de propagandas nos jornais diminuiu, essa é uma instituição que continuará chamando os alunos para o início de cada período letivo. Contudo, os textos argumentativos sobre as qualidades do Gonzaga encontrados em quantidade até meados de 1930 cessam. Acredita-se que isso ocorreu em função de que já era uma instituição consolidada, com seu nicho³³³ de mercado definido e, portanto, sem concorrência. Além disso, leva-se em consideração também que as escolas confessionais tinham outros subterfúgios para atingir o seu público, seja por meio das missas ou mesmo através da imprensa dirigida a eles³³⁴.

Diante desse brevíssimo panorama sobre a criação e a trajetória do Colégio Gonzaga em Pelotas, observa-se que seu *ethos* educacional, constituído ao longo de sua existência, sofrerá uma abrupta ruptura com a chegada do século XXI. Nesse período terá sua mantenedora alterada e iniciará um novo capítulo em sua história, como será analisado posteriormente.

De uma instituição confessional a um educandário empresarial: a desconessionalização do Colégio Gonzaga de Pelotas-RS

Como anteriormente mencionado, por volta da década de 1940 até a de 1980 a quantidade de propagandas nos periódicos pelotenses diminuiu. Os anúncios encontrados em grande parte eram de escolas confessionais, mostrando a força de sua atuação nessas décadas (NEVES, 2012). Época em que o ensino público estava instituído e as escolas, acredita-se que por falta de concorrência, apenas iam aos jornais avisar o início do ano

³³³ Nichos são segmentos de mercado que vão se caracterizar mediante a demanda e o perfil de seus consumidores.

³³⁴ Tais como os jornais *Templário* (Maçônico) e *A Palavra* (Católico) ambos editados em Pelotas respectivamente de 1920 a 1935 e de 1912 a 1959. Para mais, ler Amaral (2003).

letivo. Além disso, com a diminuição da quantidade de escolas também existiu uma redução da disputa entre as instituições existentes – ao menos no que se refere ao uso de propagandas divulgadas na imprensa escrita. Não é mais possível identificar, portanto, textos explorando as qualidades da escola como no período anterior, o que voltará a ocorrer nas décadas de 1980 e 1990 bem como no século XXI. Acredita-se que a falta de um texto comercial ocorria porque nesse momento as escolas existentes já estavam consolidadas, mas também em função da nacionalização da educação e do desenvolvimento do ensino público, que não era seu concorrente. Essas mesmas instituições, na virada do século XIX para o início do XX, exploraram muito em seus anúncios as suas particularidades frente à concorrência que se apresentava em quantidade significativa.

O que se observou é que essa concorrência acirrada retorna aos jornais especialmente no início dos anos 1990 com a criação de uma instituição gerida por um empresário da educação. Antes de apresentar o cenário educacional dessa época é importante mencionar como surge a gestão empresarial brasileira. A trajetória do ensino privado no Brasil é marcada por disputas e por gradativos distanciamentos dessa esfera diante do ensino público. É nesse cenário, na segunda metade do século XX, que as instituições privadas começam a ser criadas e mantidas por um grupo social que será denominado de “empresários da educação” ou de “empresários do ensino” (NEVES, 2012). Os empresários leigos do ensino começam a ter presença marcante no panorama político-educacional brasileiro a partir dos anos de 1960, mais especificamente a partir do Golpe Militar de 1964, com a consolidação do capitalismo em nível nacional (CÊA; DORNELLAS SOBRINHO, 2000). Os militares no poder optaram por uma política privatista no campo social e isso incluía a educação. Desde então o “empresariado leigo do ensino passou, crescentemente a dividir com a igreja católica a escolarização da classe dominante e de amplos segmentos das camadas médias urbanas” (CÊA; DORNELLAS SOBRINHO, 2000, p.133).

Apesar de entender que não existem rupturas demarcadas, neste caso, verifica-se esse fenômeno em Pelotas com a criação, mais precisamente no ano de 1995, da escola, com o foco no ensino médio, e posteriormente no ensino fundamental, intitulada Mario Quintana. Esta instituição foi criada por um conhecido professor e proprietário de um curso pré-vestibular de Pelotas. O primeiro anúncio foi publicado em dezembro de 1994 e, em Janeiro do ano de 1995, momento de sua abertura, é divulgada uma propaganda de página

inteira, chamando muito a atenção. O anúncio tinha a responsabilidade de apresentar o novo serviço, além de criar mercado para ele, ou seja: mostrar que se tratava de uma escola que ofereceria o nível secundário, fazendo ainda a promoção da marca ao divulgar o nome da nova escola.

Com relação às propagandas divulgadas em Pelotas pelas instituições confessionais, nessa mesma época, identificou-se que seus textos apresentavam, não raro, um descontentamento com relação às abordagens das escolas geridas pelos empresários da educação. Com isso, foi possível identificar, com relação à postura adotada pelas diferentes gestões existentes em Pelotas que, com certa frequência, enquanto duas escolas empresariais respondiam a provocações mútuas, as confessionais abordavam dados sobre si, sem desmerecer o trabalho dos outros educandários. Analisa-se essa postura como algo que fazia parte da Cultura Organizacional de uma instituição confessional naquele momento, em que não tratava a educação como um negócio. Além disso, reforçava a imagem perante a comunidade escolar, ou seja, a de que a escola fazia o melhor trabalho, era ética e não investia em anúncios que desqualificassem as concorrentes. Contudo, cabe chamar a atenção de que esta postura não competitiva não durará por muito tempo. Aos poucos as escolas confessionais começam a usar uma linguagem mais impositiva em suas propagandas.

Foi o que aconteceu no ano de 2002 (ver Fig.1) quando o Colégio La Salle Gonzaga lançou um novo *slogan*³³⁵: “*A gente não nasceu ontem*”. Utilizou, então, um recurso dentro da propaganda para ressaltar seus aspectos mais competitivos com relação ao que existia no mercado, ou seja, a tradição. O enfoque do anúncio dava-se na tradição da escola, apresentando um argumento textual e visual, tanto ao utilizar a imagem de uma criança em desenvolvimento, quanto ao mostrar números de atuação da instituição La Salle. Torna-se importante destacar que esse era o início de um ano letivo, período em que as escolas mais frequentemente publicavam anúncios, justamente para um chamamento às matrículas.

³³⁵ O termo *slogan* trata-se de uma frase curta, concisa, marcante e tem como características ser positivo, breve, compreensível e preciso. Tudo isso para atingir a sua finalidade, que é a de chamar a atenção para a leitura do texto e recordar marcas ou imagens da instituição.



Figura 1 – Anúncio Colégio La Salle Gonzaga.
 Fonte: JORNAL DIÁRIO POPULAR, 27/01/2002.

Ocorre que no ano de 2002 os vestibulares se arrastaram até o final do mês de janeiro. Com isso a escola Mario Quintana, anteriormente mencionada, apresentou uma resposta para o anúncio do Colégio Gonzaga. Para isso publicou uma propaganda de página inteira chamando a atenção de que o seu calendário escolar estava condicionado aos alunos do “terceirão”³³⁶. Assim, seis dias depois da publicação do anúncio do Colégio La Salle Gonzaga, a escola Mario Quintana publicava sua resposta fazendo a seguinte afirmação:

Abandonar os alunos na reta final e deixá-los desamparados quando mais precisam é típico de quem vende uma imagem tendo outra (sabemos quais Colégios tradicionais fazem isso na cidade). Uma escola que faz história e não vive dela mantém-se junto dos seus alunos até o último dia de qualquer prova (esse é o exemplo da Escola Mario Quintana) [...] (JORNAL DIÁRIO POPULAR, 02/02/2002).

Como pode ser percebido, a Escola Mario Quintana utilizou o argumento de “*ter história*” apresentado pelo Colégio Gonzaga, focando em seu anúncio outra versão da palavra “tradição”, ou seja, usando o sentido de ultrapassado.

Dias depois, ao comemorar 107 anos, o Colégio Gonzaga publica uma nova propaganda (ver Fig.2) em resposta à provocação da Escola Mario Quintana. No anúncio convidava a comunidade para os festejos da passagem de seu aniversário. Em tal propaganda afirmava que fazia parte do “hoje”. A chamada do anúncio destacava a seguinte afirmativa: “*Há 107 anos éramos futuro. Hoje somos presente*”. É curioso observar que a estratégia do Colégio Gonzaga, ao que tudo indica, ainda sob a gestão confessional, era utilizar um atributo que eles entendiam relevante, qual seja: ter experiência em educação, ter tradição. Não ter nascido ontem como apregoava o seu *slogan*. No entanto, a concorrência foi implacável e tratou de desqualificar essa tradição.

³³⁶ Expressão utilizada pela escola para os alunos que frequentavam o último ano do ensino médio.

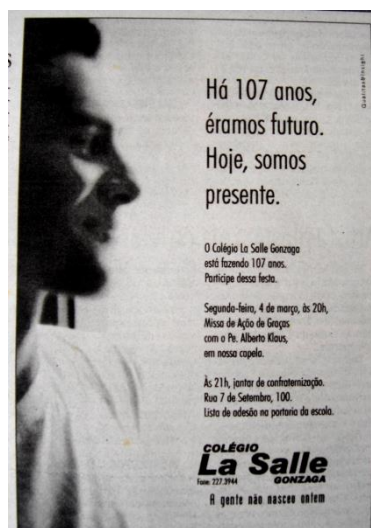


Figura 2 – Anúncio Colégio La Salle Gonzaga.
 Fonte: JORNAL DIÁRIO POPULAR, 25/02/2002.

Dando continuidade às disputas declaradas entre essas duas instituições, a Escola Mario Quintana divulgou um novo anúncio promovendo a carga horária de estudos por meio de uma tabela em que destacou a carga horária por disciplina que ofertava. O texto era provocativo aos pais, desafiando-os a comparar o que estava sendo ofertado pela escola com relação à concorrência. Em uma entrevista concedida no ano de 2008 o proprietário da escola Mario Quintana explicou o porquê dessa campanha:

Em 1995, percebemos que os principais concorrentes, colégios São José³³⁷ e Gonzaga, haviam parado no tempo [...] nessas escolas a carga horária de matérias era muito reduzida. Isso comprometia a formação dos estudantes, que chegavam fragilizados ao vestibular. [...] De saída, dobramos e até triplicamos o tempo de estudo naquelas e em outras matérias. Foi um diferencial importante. Desde o princípio, procuramos fazer um trabalho sintonizado com as técnicas mais avançadas de administração, tendo por foco a qualidade. [...] Claro que essas mudanças não foram assimiladas do dia para a noite. [...] Por isso, tivemos de fazer um trabalho de esclarecimento sobre a importância da nossa proposta pedagógica, pois eles estavam acostumados com a situação vigente há décadas nos colégios tradicionais. Pouco a pouco, porém, as matrículas foram aumentando, ao ponto em que nos encontramos, com uma taxa de matrícula acima da concorrência. Ah, sim. Na Mario Quintana, não temos “feriadão” (VALÉRIO³³⁸, 2008).

É evidente que ao conceder uma entrevista, o empresário destacou o que de melhor a instituição oferecia em sua opinião. Indispensável é analisar que a escola fundada no ano de 1995 tinha um gestor com visão de mercado, que buscava ofertar aos alunos diferenciais competitivos em relação às instituições confessionais estabelecidas na cidade. O esclarecimento de que seria difícil a troca de uma instituição conhecida por um projeto novo

³³⁷ Esse colégio católico “desde 1912 atendia as filhas das famílias cujos filhos, via de regra, freqüentavam o Colégio Gonzaga” (AMARAL, 2003, p.23). Essa instituição de ensino existe até hoje, continua a ser uma conceituada instituição de ensino em Pelotas. Para mais, ler: Santos; Ferrari (2009) e Arriada; Santos (2010).

³³⁸ Entrevista de Carlos Valério, diretor da Escola Mário Quintana. Fonte: <http://www.amigosdepelotas.com/2008/08/entrevista-carlos-valerio.html>. Acesso em: 09/09/2011.

desarticulou a organização privada nesse momento, uma vez que passou a contar com um novo ator institucional que possuía um modelo educacional próprio: o empresário da educação. Diante de uma série de anúncios divulgados pela escola Mario Quintana, em que o foco se dava no aluno e em seus resultados, o colégio confessional La Salle Gonzaga, dias depois, divulgava a seguinte propaganda:



Figura 3 – Anúncio Colégio La Salle Gonzaga.
Fonte: JORNAL DIÁRIO POPULAR, 05/12/2002.

Com esta propaganda verificou-se que o Colégio Gonzaga mudava a abordagem até então usada e começava a focar seus textos no humano, no desenvolvimento integral de seu aluno – opondo-se aos textos da Escola Mario Quintana que, nesse momento, estavam todos centrados na aprovação e em transformar o aluno em um “campeão”. Identificou-se essa postura também nos anúncios do Colégio São José³³⁹, outra instituição confessional. Nessa época, como já indicado, não apresentavam, em sua maioria, um texto hostil. Chamou a atenção o fato de que o São José não tinha os seus anúncios assinados. Ou seja, no canto superior direito da propaganda não aparece o nome da agência ou profissional que elaborou a peça publicitária. Ao que tudo indica, essa escola não contratava uma Agência de Propaganda para fazer seus anúncios, diferentemente das apresentadas pelas escolas Mario Quintana e Gonzaga. Entende-se que esse fato é relevante levando-se em consideração que algumas escolas tratavam a sua comunicação como um elemento importante para a conquista do novo aluno e, por essa razão, contratavam um profissional para isso. O conceito divulgado no anúncio parte normalmente da escola, mas a elaboração de um texto cuidadoso, uma imagem estrategicamente elaborada são frutos de uma formação com essas competências – e isso uma empresa de comunicação poderia oferecer às instituições. Essa

³³⁹ Importante educandário privado pelotense. Para mais ler: SANTOS, Rita de Cássia Grecco. **A Educação das Meninas em Pelotas : a Cultura Escolar produzida no Internato Confessional Católico do Colégio São José (1910-1967)**. 2012. Tese (Doutorado em Filosofia e História da Educação) – Faculdade de Educação da UFPEL, Pelotas.

profissionalização da educação privada ao se utilizar de empresas para gerir a sua comunicação é fruto de uma sociedade que valoriza as estratégias de *Marketing Educacional*, compreendendo, assim, que essas ações são tão importantes quanto a atuação da escola. Por outro lado, de nada adianta uma propaganda bem elaborada se o serviço que está sendo ofertado não atingir as expectativas do consumidor (NEVES, 2012).

Percebeu-se, então, que muitas vezes as escolas concorrentes atendiam às provocações e divulgavam anúncios em resposta aos argumentos da Escola Mario Quintana. O que se verifica é que tanto o Colégio Gonzaga, que até o ano de 2004 era uma instituição confessional, quanto o Colégio São José, se esforçavam para manter uma postura em suas respostas que preservasse as suas imagens institucionais. Um exemplo disso ocorreu no ano de 2002 quando o colégio La Salle Gonzaga divulgou uma propaganda, que chama atenção não só pelo texto e pela chamada *“Daqui você não leva só coisas que caem no vestibular”*, mas também pelo *slogan: “Também uma tradição em aprovação no vestibular”* (DIÁRIO POPULAR, 06/12/2002). Era uma crítica clara ao posicionamento adotado pela escola concorrente que focava apenas a aprovação de seus alunos no vestibular. As suas campanhas do ano de 2002, dois anos antes do quase fechamento da escola, davam ênfase na tradição do colégio. O que se questiona é pensar no mercado consumidor da educação privada naquele momento. Será que era isso o que esse consumidor da educação do século XXI queria? Tradição? Em 2004, um ano antes do fechamento de outra escola confessional, o Colégio Anglicano Santa Margarida, foi possível verificar que essa escola também tinha apostado no argumento *“tradição”*. Chama-se atenção aqui de que esse colégio já vinha enfrentando problemas financeiros e tinha acabado de mudar de administração quando apresentou uma série de propagandas buscando divulgar uma imagem tradicional³⁴⁰.

Diante do todo exposto, foi possível constatar com os dados que no ensino privado fundamental e médio de Pelotas, nesse período, existiam instituições que disputavam os alunos abertamente. De um lado estava a gestão empresarial, deixando pistas de que sua atuação na cidade era uma realidade e de outro a gestão confessional que começava a dar pistas do desgaste da sua ação. Fato analisado em função de um momento de estagnação do crescimento do ensino privado, no que se refere ao número de escolas criadas, e da quantidade de alunos matriculados no ensino privado, como pode ser verificado em Neves (2012).

³⁴⁰ Fui contratada para criar esta campanha. Para saber mais, ler Neves (2012).

Para demarcar essa situação, em outubro do ano de 2003, a comunidade pelotense é surpreendida com a notícia de que o centenário Colégio Gonzaga iria fechar. O Jornal Diário Popular de Pelotas fez uma intensa cobertura das negociações relatando os bastidores desse momento histórico vivenciado pela educação privada pelotense ao longo do processo de “desconfessionalização” do educandário Gonzaga. Nas duas primeiras notícias o público recebe informações dos motivos do possível fechamento da instituição. Dentre eles, destaca-se como principal indício a diminuição do número de alunos, creditada à queda de poder econômico. Chama-se atenção aqui para um aspecto abordado sobre o ensino confessional privado. No princípio de sua atuação o Gonzaga contava com um quadro de professores da própria ordem e passam, com o tempo, a contratar professores leigos – o que repercutirá em maiores gastos para a instituição. E esse fato é relatado pelo gestor da época:

Os 108 anos de tradição no ensino em Pelotas não impediram o Colégio Gonzaga – atual Colégio La Salle Gonzaga – de entrar em **uma crise financeira sem precedentes, assumida pela direção ontem, mas que se arrasta desde 1999**. Hoje, o déficit acumulado chega a R\$ 900,00 mil. A escola pode fechar as portas definitivamente a partir do próximo ano se a Sociedade Porvir Científico, **mantenedora da instituição, não intervir e promover uma reestruturação administrativa**. Para impedir o fim das aulas no histórico educandário, mais de 600 pessoas, entre alunos, ex-alunos, pais, professores, **tentaram ontem comover e convencer o auditor da Província La Salle**, administrador Ricardo Werte, a registrar um parecer subjetivo – razão de sua visita – favorável à instituição (DIÁRIO POPULAR, 10/10/2003). Redução espontânea de quase 20% nos salários, em dois anos. A **proposta feita por professores é mais um apelo** para que o Colégio La Salle Gonzaga não feche as portas. A visita do auditor da Província à escola, nos dias 8 e 9, **pôs fim aos boatos e escancarou a crise financeira que assola a instituição há dez anos**. Desde então a comunidade educativa tem se mobilizado para **convencer a cúpula Lassallista a não arrancar da cidade a escola centenária: abraço simbólico, de 600 pessoas**, no prédio gonzagueano e passeata no centro da cidade **com 1,5 mil pais, educadores, alunos e ex-alunos**. A mobilização vai ainda mais longe, a ponto de os **professores sugerirem a diminuição dos próprios vencimentos**. Os mestres do Gonzaga dispõem-se a ter diminuídos R\$ 2,00 do valor da hora-aula até 2005. [...] **Desde 2001, o Colégio Gonzaga ocupa os primeiros lugares no ranking salarial do Estado**, segundo Sindicato dos Professores (Sinpro-RS). **Diferenciação do preço de matrícula pré-escolar por dois anos e formação de uma direção colegiada - com representantes de pais, professores e da província** [...] A decisão oficial da direção da Província sai nesta semana, **depois da análise dos balanços administrativos e financeiros e dos depoimentos registrados pelo auditor Werte em sua visita ao Colégio** [...] "O que não pode parar é aquilo que o Gonzaga fez durante 108 anos: educar." [...] (DIÁRIO POPULAR, 14/10/2003) [Grifos meus].

Em outra matéria, mais detalhada, é destacado que a escola, ao depender única e exclusivamente das mensalidades dos alunos, viu-se em crise. Isso porque a quantidade de alunos baixou de 1876 estudantes para, em 2003, 746 indicando que esse espaço ocioso

gerado na escola prejudicaria a sua própria manutenção, especialmente por tratar-se de um prédio centenário. Estes são alguns dos elementos que fizeram o colégio entrar em uma crise financeira sem precedentes em sua história. O então economista da mantenedora destacou em entrevista concedida ao jornal que no ano de 1999 a escola deixou de ser considerada filantrópica – natureza garantida na Constituição de 1988 às instituições de ensino privadas sem fins lucrativos. Isso fez com que o colégio tivesse que voltar a pagar os encargos fiscais. Dentre eles o de recolher 25,5% sobre a folha dos salários, contribuindo também para a crise, como pode ser verificado na matéria que segue:

A dívida do Colégio La Salle Gonzaga para com a Sociedade Porvir Científico, sua mantenedora, chega aos R\$ 2 milhões. A série histórica que gerou o déficit acumulado, considerada pela Província La Sallista, compreende um período de nove anos. **Foi a partir de 1994 que a escola passou a gastar mais do que arrecadava. O valor até então divulgado - R\$ 900 mil** - corresponde aos últimos três anos, pouco depois da instituição ensaiar uma reação. **A partir da estabilidade da economia - a queda da inflação - a receita do Colégio passou a depender exclusivamente das mensalidades e não de indicadores do mercado.** Em 1995 e 1996, o Gonzaga trabalhou próximo do equilíbrio e alcançou até mesmo um superávit três anos mais tarde. A partir de 2000, entrou no vermelho e dele não saiu mais. **A performance do número de alunos é a grande vilã**, como reafirma o economista Ivandro Coimbra da Silva, chefe do setor de Contabilidade da Sociedade Porvir Científico, agora autorizado a repassar a avaliação da Província. **A queda de matrículas foi de 60,23%.** Em 1994, 1876 estudantes estavam matriculados, hoje são 746. **"Isso significa que 60% do espaço está ocioso", comparou Ivandro. E os custos com a manutenção de um prédio de cem anos são muito altos. A folha salarial, enfatizou, consome 104,91% da receita.** A cada R\$ 100,00 arrecadados, o La Salle Gonzaga gasta R\$ 104,91 com os vencimentos. **"O que vai sobrar para reinvestimentos em equipamentos ou no prédio?"**, disparou o economista. O tradicional educandário pelotense tem mesmo sério comprometimento com sua mantenedora. COTA PATRONAL - **Desde 1999, o La Salle Gonzaga ficou obrigado a recolher a contribuição de 25,5%, sobre a folha de salários, à Previdência Social, outro fator da crise. Antes disso, como instituição filantrópica, estava isento** (DIÁRIO POPULAR, 15/10/2003) [Grifos meus].

Nesta última matéria o então diretor do Gonzaga, Irmão Lino, concede uma importante entrevista. Em meio aos questionamentos ele chamava a atenção de que um número significativo de descontos era ofertado a alguns alunos – importante ressaltar que dentro das práticas das instituições de ensino confessionais e, especialmente das filantrópicas, está a obrigatoriedade de gratuidade em 20%, que pode ser ofertada por meio de bolsas de estudo. Ao ser questionado sobre a saída de alunos do Gonzaga para as instituições concorrentes, ele, apesar de confirmar a evasão, afirmava que isso teria ocorrido porque as mensalidades das concorrentes eram a metade do que o Colégio Gonzaga cobrava, creditando, portanto, a diminuição de alunos, também, a uma queda do poder econômico das famílias de classe alta e média de Pelotas. Quando questionado se o

investimento em *Marketing* teria sido uma saída para a escola, ele, contundentemente, afirmou que:

[...]quando outras escolas surgiram, nós assumimos uma postura de construir uma propaganda ética, de quem sabe que está lidando com ensino, e não com um produto. Entre perder alunos e investir em uma coisa mais pesada, nós ainda preferimos perdê-los. O que as pessoas não perceberam é que a classe média alta, nosso público, diminuiu. Nossa crise está muito atrelada a uma crise geral. (DIÁRIO POPULAR, 15/10/2003).

Alguns dos condicionantes indicados pelo Irmão Lino com relação à crise enfrentada pelo Gonzaga foi assim descrita por Cury (1889, p.71) ao analisar as instituições privadas confessionais no final dos anos de 1980:

A crescente secularização dos professores religiosos e a queda do número de candidatos à vida religiosa implicam exigências que redundam em maiores ônus para a instituição até então quase auto-suficiente com os recursos próprios. Enfim, escolas católicas sem caráter lucrativo enfrentam grandes dificuldades financeiras para compatibilizar os crescentes custos do ensino com a decrescente entrada de recursos e subsídios estatais e também o fenômeno da evasão antes e durante o ano letivo.

Diante de tantas informações veiculadas na mídia sobre a situação da escola o Irmão Lino apresentou a sua versão dos fatos. Sua visão com relação à concorrência chamou a atenção. Acredita-se que isso ocorreu porque ele, por ter um nome reconhecido na cidade, precisava explicitar a situação do colégio. Em sua entrevista fica comprovado ainda que a instituição confessional tinha que lidar com a concorrência. Por um lado sua entrevista mostra uma contradição, em especial ao se levar em consideração que a educação sob os preceitos da igreja católica devia dar acesso aos desvalidos. O que se percebe é que o público do Gonzaga era formado por uma classe média alta que tinha acesso à informação e, por isso, percebiam que as concorrentes do Gonzaga estavam se qualificando e ofertando seus serviços ano a ano por meio dos anúncios. Sendo assim, a queda no número de alunos talvez não tivesse relação direta com os custos da mensalidade, como ele afirma, mas sim com a exigência de qualidade. Por mais que ele tenha afirmado que a escola não via o ensino como um produto talvez o que tenha faltado ao Gonzaga fosse exatamente criar estratégias para manter o seu público – como estava fazendo o Colégio São José³⁴¹. Quem sabe o excesso de confiança no trabalho desenvolvido pela escola os tenha impedido de realizar

³⁴¹ Neste cenário de fechamento de instituições confessionais, observou-se que, ao que tudo indica, o Colégio São José começou a dar sinais de que esse olhar voltado ao mercado torna-se necessário. Em seu programa de televisão e na sua página da Internet, apresentava novidades na estrutura física e pedagógica da instituição – começando a evidenciar um discurso de modernidade. E se antes expunha pouco quais eram as suas virtudes, com o tempo, começou a mudar essa postura. Isso se reflete também administrativamente, uma vez que hoje possui um gestor leigo que acompanha as ações da escola.

investimentos, inclusive no que tange à estrutura física, como aparece na entrevista. Esses podem ter sido fatores determinantes para que muitos alunos tenham deixado o colégio, uma vez que o Projeto Político Pedagógico da escola não correspondia mais às expectativas do segmento social que enviava seus filhos para essa instituição. Ao levar em consideração também que no século XXI já não há essa divisão sumária entre católicos e não católicos, acreditar que muitos ficariam na escola pelas convicções religiosas talvez tenha sido um excesso de confiança em um mundo em mutação. Portanto, mesmo que a gestão do Gonzaga tenha optado por não entrar em um embate mais forte com a concorrência, foi identificado que no momento anterior à divulgação da crise os anúncios continham uma disputa direta entre o Colégio Gonzaga e a Escola Mario Quintana. O esforço para chamar a atenção dos possíveis alunos era constante, o que ficou registrado nas páginas dos jornais, haja vista a quantidade de propagandas publicadas por esse educandário ao longo de sua existência. Talvez o que tenha faltado ao colégio, mais do que um discurso nos anúncios, fosse ofertar o que o seu público, classe média alta, estava exigindo da educação de seus filhos. Outro aspecto pelo qual a escola foi acometida refere-se à inadimplência – problema enfrentado pelas instituições de ensino privadas após a medida provisória conhecida como a “oficialização do calote”, instituída em 1994, que acabou por impedir ações de cobrança mais rígidas com relação aos inadimplentes das escolas. Os dados não informam sobre o percentual de inadimplentes, contudo, a reflexão do irmão sobre a queda do poder econômico da sua clientela se fazia sentir nessa situação (NEVES, 2012).

Depois de anunciada a possibilidade de fechamento do colégio, os dias subsequentes foram repletos de protestos, carreatas e caminhadas em favor da escola. Naquele momento o irmão Lino acreditava que elas estavam surtindo efeito, uma vez que a mantenedora da escola tinha adiado a decisão de fechar ou não o colégio. O jornal Diário Popular divulgava o andamento das negociações, dando espaço para o caso inclusive em suas capas, como poder ser conferido nas imagens que seguem. Na capa do dia 15/10/2003 aparece a imagem do brasão da escola em ruínas, bem como a fotografia dos alunos e de seus pais comovidos pela situação em que a escola se encontrava. A chamada de capa tinha o seguinte destaque: Pressão e revolta adiam o fechamento do Colégio Gonzaga. No dia anterior o destaque era para “Docentes propõem reduzir salário para manter o Gonzaga aberto”.



Figuras 4 e 5 – Capas do Jornal Diário Popular destacando possível fechamento do Colégio Gonzaga e a oferta de redução salarial dos professores do Colégio Gonzaga.
 Fonte: JORNAL DIÁRIO POPULAR, 15/10/2003 e 14/10/2003.

Em um segundo momento, o representante da mantenedora concedeu uma coletiva indicando que iria, em vinte e quatro horas, estudar as propostas apresentadas a ele com o intuito de que o colégio não fechasse. Edgar Nicodem, provincial da Ordem Lassalista que veio anunciar o fechamento da escola concedeu um coletiva em que expôs os motivos da sua vinda a Pelotas. Algumas fotografias foram usadas para ilustrar o ambiente tenso em que Nicodem se manifestou. Logo após as fotografias, o jornal apresentou o seguinte texto assinado por seu editor-chefe:

OPINIÃO DP - **A ÚLTIMA LIÇÃO** (Luiz Antônio Caminha Editor-chefe)

Para bom entendedor, meio despiste bastava. A protelação, o resultado sombrio do encontro de quinta-feira, o silêncio e o segredo davam as referências. Era mesmo questão de tempo, a decisão estava tomada desde o início. **E o sentido do tal slogan infeliz** aquele se mostrou por completo em sua essência. **Confirma-se agora que a província lassalista, como se imaginava, não nasceu mesmo ontem - e nem surgiu para ter prejuízo.** Os mantenedores do Colégio Gonzaga não podem ignorar o clamor de toda uma comunidade, desprezar 108 anos de educação, pulverizar um dos grandes símbolos municipais, dar as costas, ir embora e jogar a chave fora. **A interpretação de mundo e sociedade tal qual a óptica da ordem religiosa lassalista que se evidencia é esta. Ao parar de pôr seus ovos de ouro, a Galinha Gorda³⁴² selou seu destino. Eis a última e lamentável lição ministrada ontem à noite pelo provincial lassalista. O pragmatismo, a visão monetarista e a insensibilidade, aparentemente, venceram.** Mas não. Mesmo que a **morte da escola tenha sido urdida na surdina, arquitetada nos porões da congregação** para ser apresentada como fato consumado, Pelotas, inconformada, reagiu, não se deixou tomar pela resignação, mostrou estar viva - **e lutou como pôde.** Se a vontade municipal não for respeitada, se a truculência não ceder terreno à

³⁴²Segundo Amaral (2003, p.18), Gato Pelado é o apelido dado aos alunos do Colégio Pelotense, assim como Galinha Gorda aos do Gonzaga. "Tais denominações originam-se das iniciais "GP" de Ginásio Pelotense e "GG" de Ginásio Gonzaga e, ao mesmo tempo, de uma suposta alusão a alunos oriundos de famílias de origem "plebéia" e àqueles de origem mais abastada e aristocrática [...].

sensatez, hoje, haverá apenas um perdedor. Pelotas, ao contrário, mesmo que derrotada depois da trégua de 24 horas, pode se orgulhar do **movimento que desencadeou, pleno de humanismo, de solidariedade, de grandeza**. O bom para resolver o destino de uma entidade tão importante, era que alguém que fosse tomar a decisão caminhasse rotineiramente pela praça José Bonifácio, soubesse onde fica a rua 15 de Novembro, conhecesse os caminhos para o Laranjal, a localização da Baronesa, o significado dos casarões do Centro, a essência e a história deste lugar. Uma vez um **jovem rabino foi humilhado pelos inimigos, pregado à madeira** e execrado pelos compatriotas. A causa pela qual havia lutado parecia perdida. Dois mil anos são testemunhas do equívoco, a prova que, de fato, o profeta ganhou. Pelotas tem do que se orgulhar com sua revolta e inconformidade. E se for anunciado o fim, não importa. A cidade já venceu (DIÁRIO POPULAR, 21/10/2003) [Grifos meus].

No texto do então editor-chefe do jornal, após a cobertura da coletiva concedida pelo representante da Ordem Lassalista, aparece uma crítica direta e acusativa sobre a visão mercantilista da ação Lassalista que, sem aviso prévio, anunciou o fechamento do educandário. Contudo, o envolvimento da comunidade para o não fechamento da escola é explicitado tanto nas diversas ações em prol do colégio, quanto na atitude dos professores que ao anteverem o fechamento acabaram propondo redução em seus salários. Destaca-se também o envolvimento do Jornal Diário Popular que, ao realizar esse tipo de denúncia e cobertura dos fatos, em especial declarada pelo ponto de vista do seu editor-chefe, prolongaram a decisão dos encaminhamentos do colégio por mais alguns dias. Dez dias após o anúncio da crise enfrentada pelo colégio o Jornal Diário Popular divulgava que empresários locais tinham feito uma proposta de compra e dois dias depois noticiavam a troca de administradores da instituição. Além da capa, apresentaram a cobertura da noite em que foi anunciada à comunidade que o colégio manteria suas portas abertas. O texto apresentado a seguir foi retirado de uma matéria interna da edição do referido dia e foi destacado em separado em função da legibilidade.



Figuras 6, 7 e 8 – Capas do Jornal Diário Popular destacando oferta de compra do Colégio Gonzaga e noticiando a nova administração. Primeira propaganda oficial anunciando a compra da escola.
 Fonte: JORNAL DIÁRIO POPULAR, 22/10/2003, 24/10/2003 e 28/10/2003.

DEPOIS DO IMPASSE, O GONZAGA VIVE E É DE PELotas

Os empresários Carlos Santo e Henrique Fuhro Souto, em duas horas de tratativas, ontem, em Porto Alegre, ***mudaram definitivamente o destino do Colégio Gonzaga***, cuja sentença de morte fora decretada, efemeramente, na última segunda-feira pela Província Lassalista, mantenedora do educandário. A "Galinha Gorda" - apelido tradicional nos seus 108 anos de história e que alunos e docentes fazem questão de preservar - continuará sua trajetória histórica. ***"Teremos a cara do novo milênio"***, festejou o novo diretor administrativo Henrique Fuhro Souto. A partir do ano letivo de 2004, ***ambos assumem a administração da escola de forma totalmente autônoma***.

NOVIDADES PARA 2004 - ***As novas diretrizes pedagógicas já haviam recebido o aval da Associação de Pais e Mestres da escola (Apamegon) na quarta-feira, o que viabilizou as tratativas diretas com a ordem lassalista, o que garante ser o Gonzaga de 2004 bem diferente do atual, tanto na forma administrativa quanto nos conteúdos ministrados***. A considerar que o nível de ensino na escola hoje é ao menos muito bom, as novidades do ano que vem só poderão ser surpresas positivas. [...] PARA SEMPRE - O aval de pais, mestres e funcionários - conquistado nessa quarta por Santo, quando obteve o ***"sim" unânime de 500 deles a sua proposta pedagógica*** - não era apenas um acordo de cavalheiros entre mantenedora e Apamegon registrado em ata de reunião. Foi decisivo. ***"Estamos passando a administração do Gonzaga a vocês para todo o sempre"***, sentenciou o diretor administrativo da ordem. Por responsabilidade legal, como enfatiza a assessoria da Rede La Salle, até o final do ano letivo de 2003 - 10 de janeiro - a condução pedagógica e administrativa é da Província, através dos professores Omero de Freitas Borges Júnior e Ricardo Welter, diretor e vice-diretor, respectivamente. Na prática, a orientação é apenas formalidade. A transição será conjunta. ***"O caminho está livre para o Gonzaga voltar a crescer"***, antecipam os dois empresários. ***A garantia de emprego aos professores e funcionários foi reafirmada por Henrique Fuhro Souto. [...] Foram recepcionados por mais de 600 pessoas, muitas vestidas e pintadas de vermelho, a cor do Gonzaga. [...] Santo, Fuhro Souto e Vargas passaram por um corredor humano, conduzidos por bonecos vivos da "Galinha Gorda" e do "Gato Pelado" (símbolo do Colégio Pelotense, um adversário tradicional e admiravelmente aliado nos momentos de maior dificuldade da crise dos últimos dias) [...]*** (JORNAL DIÁRIO POPULAR, 24/10/2003). [Grifos meus].

Ao observar a série de informações divulgadas pelo jornal, acredita-se que o trabalho dessa escola durante os seus 108 anos foi o motivo da mobilização de tantas pessoas em

torno do não fechamento do Colégio Gonzaga. Essa influência da escola na comunidade fez a diferença nesse momento. O vínculo com a história da instituição, o amor de seus ex-alunos pelo educandário, ficou registrado nas infinitas manifestações ocorridas durante os mais de dez dias até o pronunciamento da continuidade da instituição. Causou estranheza, no entanto, o relato de uma das matérias em que o jornalista afirmava que os empresários vinham negociando a compra do Colégio Gonzaga durante três meses. Talvez os rumores tenham vazado na cidade antes do que mantenedora previa – uma vez que se deslocou para Pelotas depois de alguns dias das manifestações. Isso leva a crer que as tratativas entre a mantenedora e os empresários não tinham sido fechadas ainda por divergências financeiras. Naquele mesmo dia, após muita discussão³⁴³ sobre o texto do anúncio, a sua ilustração, etc. uma propaganda foi criada e enviada ao jornal Diário Popular (ver Fig. 8). Foi desenvolvido ainda o *slogan* que acompanhou os anúncios do ano de 2004, qual seja: “*Uma grande escola, um grande futuro*”. O foco foi o de afirmar que se a instituição tinha uma história, agora, com a nova gestão, teria também um promissor futuro. A estratégia usada pela empresa de comunicação foi então a de, em um primeiro momento, utilizar o brasão da escola que estava esquecido – em uma tentativa de aproximar a atual gestão do colégio à identidade institucional histórica já conquistada. Sobre as maneiras de presentificar uma instituição Werle (2002, p.16) tece a seguinte consideração:

também os ritos, as estórias, os brasões, os emblemas que adornam as flâmulas, os distintivos, as bandeiras, os uniformes, as cores, os hinos são indícios que contribuem para presentificar a instituição.

Michael Kerr, proprietário da agência de comunicação, concedeu uma entrevista em que recorda o momento em que sua empresa foi contratada para fazer as primeiras ações de comunicação do novo Colégio Gonzaga:

Não lembro das palavras, mas lembro da idéia. Realizar uma ligação do Gonzaga com tradição, com a idéia de novo. A gente não podia perder isso, até porque a concorrência, o São José, é um colégio totalmente tradicional, o outro concorrente e o mais forte (Escola Mario Quintana) não tem tradição, vamos dizer assim, porque é mais novo. Vamos então usar a tradição e em segundo lugar mostrar que eram pessoas novas que estavam no colégio. [...] mostrando que eles iam fazer coisas novas, que iam trazer novidades, modernizar o colégio, trazer pessoas competentes para trabalhar no colégio. [...] mas nunca esquecendo a tradição tanto é que a gente resgatou uma coisa ali naquele momento que era o seguinte, o brasão do Gonzaga. Visualmente ele foi utilizado [...] várias pessoas que passaram

³⁴³ Participei da reunião e da criação de tal propaganda, pois trabalhava na referida empresa. Para mais ler Neves (2012).

pelo Gonzaga conheciam o brasão, então começamos a utilizar o logotipo junto com o brasão (KERR, 2007, p.63)³⁴⁴.

Chama-se a atenção para um aspecto importante da visão do proprietário da Agência de Comunicação. Este via a Escola Mario Quintana como a mais forte no ano de 2007, possivelmente porque era isso que os gestores do Gonzaga informavam a ele. Analisando-se o conjunto de propagandas e os seus discursos percebe-se que até hoje o Colégio Gonzaga vê a Escola Mario Quintana como uma concorrente direta – possivelmente porque ambas, hoje, tenham um mesmo perfil: não são confessionais. Esse embate entre as duas instituições talvez também ocorresse porque os proprietários de ambas, durante anos, foram concorrentes na área de cursos pré-vestibular, e essa disputa, portanto, acabou ganhando continuidade no segmento educacional formal.

As ações comunicativas do Gonzaga nesse momento tinham, então, o intuito de tranquilizar a comunidade, deixando claro que a escola não perderia a tradição conquistada ao longo de mais de cem anos. Além disso, na propaganda a comunidade escolar era convidada a participar de uma reunião para criar o “Projeto Educacional Colégio Gonzaga 2004”, como é possível visualizar na Fig.8. Destaca-se que no anúncio a marca Teorema foi colocada como um carimbo ao lado da marca Gonzaga – atrelando o sucesso do curso Teorema e de seu proprietário, Carlo Santo, com os rumos que a escola tomaria a partir daquele momento. Os empresários assumem a escola com a pretensão de fazer rapidamente do Colégio Gonzaga a melhor escola do Estado. Além disso, afirmavam que o colégio deveria ser usado também para o lazer, “*como um clube social*” em um discurso para se igualar ao que a Escola Mário Quintana apresentava aos seus alunos. Era assim que o professor Carlos Santo vislumbrava o futuro próximo do espaço escolar, incentivando as escolinhas de futsal, vôlei, basquete, etc.

Essa nova visão dos encaminhamentos da instituição faz refletir sobre os estudos de Viñao Frago (1995) que concebe a cultura escolar como aquele conjunto de práticas, normas, ideias e procedimentos que se expressam em modos de fazer e pensar o cotidiano da escola. Segundo ele, a cultura escolar é ainda:

la historia cotidiana del hacer escolar – objetos materiales – función, uso, distribución en el espacio, materialidad física, simbología, introducción, transformación, desaparición – y modos de pensar, así como significados e ideas compartidas (VIÑAO FRAGO, 1995, p.68).

³⁴⁴ KEER, Michael. Entrevista com Agência Mais Propaganda. In: RHADMANN, Tiago Buchert. **Marketing de Marcas: um estudo de caso da revitalização da marca Colégio Gonzaga**. 2007. 72f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Marketing) Faculdade de Tecnologia Senac, Pelotas.

No discurso da primeira entrevista como gestores, procuraram mostrar que possuíam uma visão nova para a escola, propondo qualificar e modernizar o ambiente escolar, tornando-o agradável aos alunos. Nesse discurso de convencimento da nova proposta institucional, mostravam que dariam atenção ao Enem³⁴⁵ e que não iriam desmerecer o passado da instituição, indicando continuidade ao que tinha dado certo. Ao conceder uma entrevista Henrique Fuhro Souto, gestor na época, explicou como estava o cenário enfrentado quando da aquisição do Colégio Gonzaga:

[...] nós chegamos aqui no verdadeiro caos e talvez fosse aí que estivesse o motivo do fechamento e em função de o número de alunos estar cada vez mais reduzido e cada vez aumentar mais as reclamações dos pais e quem administrava a escola achou melhor fazer com que as atividades fossem encerradas porque o prejuízo realmente era mensal. Quando chegamos aqui, havia uma distância entre a administração e a parte pedagógica e a gente sabe que se as duas não andarem juntas as coisas não funcionam [...] Existiam várias reclamações dos alunos e dos pais e, financeiramente, a situação era muito delicada, pois os salários dos colaboradores não eram pagos e os fornecedores não dispunham mais de crédito para a escola (RHADMANN³⁴⁶, 2007, p.37).

O ano de 2004 tem início e com ele uma série de propagandas do Colégio Gonzaga apresentando à comunidade a nova identidade da instituição. Logo após, no mês de fevereiro de 2004, a escola publica uma campanha contendo treze anúncios. O conceito criado era o de apresentar o Colégio Gonzaga naquele momento, identificando os atores sociais que comporiam o novo Gonzaga. Para isso, expôs as fotografias e os nomes dos professores, como é possível identificar nas próximas propagandas:

³⁴⁵ Nesta época o Exame Nacional do Ensino Médio era uma das formas de ingresso do aluno do ensino médio no ensino superior (e por vezes era complementando ou substituía o vestibular).

³⁴⁶ SOUTO, Henrique Fuhro. Entrevista diretor Administrativo Colégio Gonzaga. In: RHADMANN, Tiago Buchert. **Marketing de Marcas: um estudo de caso da revitalização da marca Colégio Gonzaga**. 2007. 72f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Marketing) Faculdade de Tecnologia Senac, Pelotas.



Figura 9, 10 e 11 – Primeiros anúncios do Colégio Gonzaga sob uma Gestão Empresarial.
 Fonte: JORNAL DIÁRIO POPULAR, 09/02/2004.15/02/2004 e 17/11/2010.

o cenário religioso que a escola ainda possui e faz questão de mostrar. Acredita-se que essa postura adotada pelos gestores só tinha a lhes acrescentar, uma vez que captariam um público que apostava em qualidade e inovação, mas que não abria mão de que seu filho recebesse os preceitos cristãos no ambiente escolar.

Depois desse período inicial, a construção da nova identidade do Gonzaga foi sendo desenvolvida e apresentada, de alguma forma, em todas as campanhas após a mudança da gestão. No ano de 2008, ao ser questionado sobre as mudanças ocorridas no colégio após a alteração da gestão, Henrique Fuhro Souto manifestou-se indicando numericamente o crescimento da escola:

o resultado de tudo isso pode ser visto no número de alunos que em 2003, quando assumimos, era de 548 alunos e hoje nós temos 1250 alunos. [...] Houve um crescimento obviamente ligado à marca do Gonzaga, mas principalmente, por todas as ações que foram tomadas internamente e também o fato da comunidade ter apoiado, ter abraçado aquela nossa proposta político pedagógica. [...] (RHADMANN, 2007, p.60).

Diante desses dados, identifica-se que a nova gestão do Colégio Gonzaga conseguiu, até então, reerguer o nome da instituição tornando-a novamente atuante na cidade. E mesmo que reforce o discurso de tradição, observa-se que se trata de um novo Gonzaga, baseado na visão mercantilista da sua nova gestão. Seus investimentos na escola e as suas

novas propostas Político Pedagógicas ficaram registrados em muitas das propagandas divulgadas na imprensa e ainda continuam sendo publicadas.

Considerações Finais

Após investigar episódios ocorridos com o modelo confessional privado de ensino fundamental e médio de Pelotas, em especial o caso do Colégio Gonzaga, chega-se à conclusão de que, por mais que esse modelo de gestão tenha tentado afastar a sua imagem da mercantilização, no momento em que as instituições começaram a dar prejuízo, as mantenedoras se comportaram como qualquer empresa: deram fim às atividades. A dor da comunidade, e por vezes ingenuidade em acreditar que com seus argumentos fariam a mantenedora mudar de postura, registrada pela imprensa, talvez se explique justamente por isso: como pode uma instituição confessional agir como uma empresarial? O seu público, até aquele momento, não a reconhecia como tal. E provavelmente por essa razão, tenha sido tão difícil compreender a tomada de atitude das mantenedoras confessionais.

Por outro prisma, em virtude do todo relatado até aqui, é importante lembrar que durante muito tempo elas foram soberanas na oferta de ensino privado pelotense e muito provavelmente não esperavam enfrentar um ambiente tão competitivo – como passou a ocorrer com a ascensão das instituições geridas pelos empresários da educação. Além disso, compreende-se que nesse período ocorreu, por meio dos anúncios, um excessivo e, por vezes, desnecessário desrespeito aos diferentes projetos políticos pedagógicos existentes na cidade. Assim, os empresários da educação, baseados em um capitalismo empresarial, colocaram à prova a proposta de uma educação nos moldes ofertados pela confessionalidade – o que vem exigindo uma postura capitalista por parte das instituições confessionais existentes em Pelotas. Além disso, os empresários enfatizaram que a gestão confessional não estava mais sozinha na cidade e que teria que concorrer com as novas escolas criadas.

Percebeu-se, então, que algumas organizações religiosas não tiveram condições de acompanhar essa concorrência de mercado, pois o posicionamento adotado pela administração empresarial, aliado à deficiência da gestão confessional, além das dívidas com o professorado, a diminuição frequente de alunos na rede privada e a falta de investimentos por parte da gestão confessional deflagraram a crise confessional no princípio do século XXI

– que fez com que o Colégio Gonzaga sofresse uma alteração profunda ao anunciar o seu fechamento e, posteriormente, a sua desconessionalização.

Cabe destacar, ainda, que assim como na virada do século XIX para o XX, o ensino médio também foi o foco preponderante das ações das escolas – agora geridas pelos empresários da educação. Deste modo, observou-se que o ensino secundário continua a ser um espaço de passagem e de preparo para uma etapa fundamental na vida do futuro profissional brasileiro: o ensino superior. E reside aí sua importância para os que recorrem ao ensino privado, ou seja, uma boa escola secundária torna-se um investimento no futuro próximo do aluno.

Chama-se a atenção, contudo, que embora não tenham sido criadas novas instituições confessionais em Pelotas, é relevante mencionar que conceituados educandários confessionais, alguns deles não mencionados neste texto, continuam a ser prestigiados pelo público pelotense. Percebe-se, por fim, que atualmente essas instituições confessionais estão se comportando como confessionais-empresariais. Com isso, caberá às pesquisas futuras identificar os reflexos dessa postura para o cenário da educação privada pelotense.

Referências

- ARRIADA, Eduardo. **A Educação Secundária na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul: A Desoficialização do Ensino Público**. 373f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUC, Porto Alegre, 2007.
- 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.
- CURY, Carlos Roberto Jamil; NOGUEIRA, Maria Alice L. G. O atual discurso dos protagonistas das redes de ensino. In: CURY, Carlos Roberto Jamil; MELLO, Guiomar Namó de Mello; CUNHA, Luiz Antônio (Coord.); NOGUEIRA, Maria Alice L. G; GÓES, Moacyr; ROMANO, Roberto; TEIXEIRA, Robespierre Martins; BRANDÃO, Zaia. **Escola Pública, Escola Particular – a democratização do ensino**. São Paulo: Autores Associados, 1889.
- DALLABRIDA, Norberto. **A fabricação das elites: o Ginásio Catarinense na primeira república**. Florianópolis: Cidade Futura, 2001.
- CÊA, Geórgia Sobreira dos Santos; DORNELLAS SOBRINHO, Renato José. Propostas dos empresários leigos do ensino e a política educacional brasileira na primeira metade dos anos 90. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **Educação e Política do século XXI**. Campinas, São Paulo: Editora Autores Associados, 2000.
- NEVES, Helena de Araujo. **O ensino privado em Pelotas-RS na Propaganda Impressa: séculos XIX, XX, XXI**. 2012. 410f. Tese (Doutorado em Filosofia e História da Educação) – Faculdade de Educação da UFPEL, Pelotas.
- TAMBARA, Elomar Callegaro. **A formação ideológica do trabalhador na diocese de Pelotas-RS: a consolidação do Ultramontanismo (1910-20)**. Cadernos de Educação (UFPEL), v. 6, n.1, p. 83-129, 1996.
- VIÑAO FRAGO, Antonio. **Historia de la educación e historia cultural. Possibilidades, problemas, cuestiones**. Revista Brasileira de Educação nº0, Set/Out/Nov/Dez, p.63-82, 1995b.
- WERLE, Flávia Obino Corrêa. **História das Instituições Escolares: de que se fala?** In: I Jornada da HISTEDBR-Região Sul: História, Sociedade e Educação no Brasil, 2002, Ponta Grossa. p.1-16.

INFLUÊNCIA EUROPEIA NA ARQUITETURA ESCOLAR BRASILEIRA: NOTAS DE INVESTIGAÇÃO

Jauri dos Santos Sá
Doutor em Arquitetura / Pós-doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade do Vale do Rio dos Sinos / UNISINOS
arqjauri@gmail.com

Flavia Obino Corrêa Werle
Doutora em Educação / Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade do Vale do Rio dos Sinos / UNISINOS
E-mail: flaviaw2008@gmail.com

Resumo

Na segunda metade do século XIX, em alguns países da Europa, a arquitetura escolar era uma disciplina amplamente exercida, estudada e publicada em revistas especializadas, como na francesa *Revue Generale de L'architecture et des Travaux Publics* (1840 e 1886). No Brasil, somente na década de 1890 dávamos os primeiros passos no terreno da arquitetura escolar e o estado de São Paulo destacava-se no cenário nacional como o primeiro a estabelecer a instrução pública tendo como base as escolas graduadas – múltiplas salas de aula, várias classes de alunos e um professor em cada uma delas. O presente texto discute aspectos relacionados com a arquitetura escolar através da análise dos programas arquitetônicos de um grupo de escolas europeias difundidas no Brasil do Século XIX, a partir do relatório *O ensino público primário em Portugal, Espanha, França e Bélgica*, de autoria do professor Luiz Augusto dos Reis e publicado pela Imprensa Nacional em 1892. Pretende-se contribuir para a difusão de novas fontes de pesquisa aos investigadores que se debruçam sobre a cultura material escolar, especialmente a arquitetura escolar e os processos de circulação, apropriação e comparação de programas arquitetônicos a partir das viagens pedagógicas do final do século XIX.

Palavras-chave: viagens pedagógicas, arquitetura escolar, programas arquitetônicos.

Introdução

A instrução pública, no contexto da Proclamação da República, assumiu um papel transformador da sociedade e a reestruturação do ensino primário, com a criação dos grupos escolares, foi uma das suas primeiras ações. O projeto republicano para a educação nacional tomou forma com a criação do Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, em 1890. Para ocupar a nova pasta foi designado o Marechal Benjamin Constant

Botelho de Magalhães, que havia feito uma série de mudanças na Escola Militar, e empreendeu uma ampla reforma em todos os níveis da instrução pública, sendo alguns dos princípios instituídos a escola laica e gratuita no ensino primário.

O Regulamento da Instrução Primária e Secundária, ou Reforma Benjamin Constant como ficou conhecido, foi assinado em 08 de novembro de 1890 e previa a criação de duas categorias de escolas primárias: as de 1º grau (alunos de 7 a 13 anos), e as de 2º grau (alunos de 13 a 15 anos), uma para cada sexo, sendo a coeducação permitida até a idade de oito anos (MARCÍLIO, 2005, p. 130). Além disso, previa “[...] a realização das viagens pedagógicas com a designação de professores brasileiros dos vários níveis e instituições de ensino, a fim de examinar os progressos da instrução nos países estrangeiros [...]” (PINTO, 2011, p. 36), e a construção de edifícios apropriados ao ensino.

Nesse mesmo ano - 1890 - foi designada a primeira comissão de professores para as viagens pedagógicas promovidas pela Inspeção Geral de Instrução Pública da Capital Federal³⁴⁷. Entre docentes da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, Escola Politécnica, Ginásio Nacional e Instituto Nacional de Música, estavam quatro professores do ensino primário da capital. Os professores Luiz Augusto dos Reis, Manuel José Pereira Frazão, Amélia Fernandes da Costa e Adelina Doyle e Silva. No entanto, apenas os três primeiros seguiram viagem para o Velho Mundo.

Ao retornar, o professor tinha o compromisso de atuar durante cinco anos na função pública, na sua área ou em qualquer cargo que o governo julgasse conveniente³⁴⁸. Além disso, entre suas atribuições e encargos durante a viagem (Mignot e Silva, 2011, p. 436), aos três professores cabia:

³⁴⁷No decorrer do século XIX, foram comuns às viagens de professores percorrendo países estrangeiros. Ao literato francês Célestin Hippeau, por exemplo, foi confiada uma missão a Inglaterra em 1855 e em 1867 é enviado aos Estados Unidos para estudar estabelecimentos de ensino. A partir de 1870 publica uma série de volumes sobre o ensino em diversos países. (BASTOS, 2000, p. 87). Para aprofundar os estudos sobre viajantes no século XIX, consultar: HIPPEAU, C. L'Instruction publique dans L'Amérique du Sud (Republique Argentine), enseignement primaire, enseignement secondaire, enseignement supérieur. Paris, Librairie Académique, 1878; HIPPEAU, C. A Instrução Pública em Inglaterra. Rio de Janeiro, 1874.

³⁴⁸ “O professor comissionado dedicará, no máximo, ano e meio ao exame das escolas da Europa e quatro meses as dos Estados Unidos da América, recebendo para isso, desde o dia da partida até o de sua volta ao Rio de Janeiro, o seu vencimento integral de professor com a gratificação extraordinária de trezentos mil reis mensais, além da ajuda de custo de dois contos de reis, dada por sua vez para as despesas de viagem” (MIGNOT e SILVA, 2011, p. 436).

- 1- *Visitar* as principais escolas primárias de Lisboa, Porto, Madri, Paris, Bruxelas, Berna, Genebra, Zurique, Turim e Milão, estudando a organização de escolas urbanas e suburbanas;
- 2- Visitar as principais escolas de Nova Iorque, Boston, Filadélfia e Washington, nos Estados Unidos;
- 3- *Estudar* cuidadosamente os métodos e material de ensino adotado em todos esses estabelecimentos;
- 4- *Remeter* a Inspeção Geral da Instrução Primária e Secundária da Capital Federal, com quem se corresponderá diretamente, os programas minuciosos, os livros escolares, e quando possível, as plantas e fachadas de todas as boas escolas que tiver examinado, acompanhando-os das observações que entender convenientes;
- 5- *Organizar* e remeter *trimestralmente* a mesma Inspeção Geral, um *relatório circunstanciado* trabalho feito e de todo quanto houver *observado e estudado*.

Ao professor Luiz Reis foi determinado visitar escolas, fundamentalmente primárias, em Portugal, Espanha, França e Bélgica³⁴⁹. Conforme Pinto (2011, p. 79) não é possível definir se as escolhas das cidades foram impostas pelas autoridades brasileiras ou se houve interferência dos professores. A intenção da viagem era a apropriação de modelos estrangeiros considerados exemplos de civilização, além do aperfeiçoamento das habilidades profissionais dos professores. Gondra (2010, p. 13) considera esse tipo de viagem como técnica de investigação e de conhecimento, como prática de observar, experimentar, comparar e produzir conhecimento sobre o outro e sobre si.

No presente trabalho³⁵⁰ a intenção é destacar alguns aspectos dos programas arquitetônicos para as escolas graduadas europeias revelados no relatório do professor Luiz Reis. Busca compreender ou perceber, se os programas arquitetônicos para as escolas brasileiras beberam de algumas daquelas referências. Além disso, pretendemos contribuir com a difusão de novas fontes de pesquisa aos investigadores que se debruçam sobre a cultura material escolar, especialmente a arquitetura escolar e os processos de circulação, apropriação e comparação de programas arquitetônicos a partir das viagens pedagógicas do final do século XIX³⁵¹.

³⁴⁹ Quando se encontrava em Paris o professor Luiz Reis recebeu ordem para limitar a viagem a Europa (REIS, 1892). Não são claros os motivos que levaram a posterior exclusão das visitas aos Estados Unidos. Entendemos ser provável, que as questões financeiras tenham limitado as viagens pedagógicas à Europa. Além disso, há que considerar que os três professores já estavam naquele continente no momento que o governo brasileiro comunicou a decisão.

³⁵⁰ Este texto é resultado de pesquisa realizada com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq/Brasil, modalidade Pós-doutorado Junior (PDJ).

³⁵¹ Sobre a viagem de Manoel Frazão e Luiz Reis, consultar: SCHUELER, Alessandra. A longa peregrinação de um professor da roça na Europa, In: MIGNOT, Ana Chrystina V. e GONDRA, José (Orgs). *Viagens pedagógicas*. São Paulo: Cortez, 2007, pp. 90-113; PINTO, Ináira de Almeida Garcia. *Um professor em dois mundos: a viagem do*

Breves notas sobre a trajetória do educador

Nascido no Rio de Janeiro, Luiz Augusto dos Reis iniciou sua trajetória profissional em 1870, exercendo o cargo de professor público primário até 1897. Além de professor primário, foi secretário da *Comissão Executiva Permanente do Professorado*, sócio fundador da Associação Alfa Literária e da Sociedade Beneficente e Instrução e da Associação dos Professores de Lisboa. Em 1874 publicou seu primeiro livro *Cantos e Prantos*, editado por Castro Dias Editor:

O trabalho é dedicado à mãe: "A quem, senão a vós, devera dedicar este livro: cantos de minha infância, queixumes de minha alma triste. Nele se acha a história das minhas agonias; é ele o poema dos martírios porque tem passado a minha alma". Ao leitor, contudo, informa que o livro é uma despedida, pois reúne ali todas as produções poéticas de sua infância e adolescência publicadas em jornais como *A Luz*, *Echo Literário*, para dedicar-se ao magistério: "São frutos dos 16 e dos 18 anos, que estavam abandonados e que vão percorrer o mundo, porque alguns amigos assim o quiseram" (MIGNOT e SILVA, 2011, p. 438).

Foi redator do jornal *O Prisma*, fundado em Ouro Preto no ano de 1890. "Além disso, colaborou em muitos periódicos e revistas, como o *O Loreense*, o *Echo Municipal de São Paulo*, *O Estandarte*, *Ensino Primário*, *O Lincoln*, *a Gazeta da Tarde*, *o Guanabara* e *A Revista do Brasil* onde foi encarregado da seção literária e de crônicas, a Revista literária dirigida por Mauricio Teixeira e *a Revista Pedagógica*" (MIGNOT e SILVA, 2011, p. 438). Gondra e Schueler (2010, p. 92) argumentam que o periódico pedagógico *Ensino Primário*, publicado entre 1884 e 1885 "[...] dialogava edisputava com outros grupos de professores, intelectuais e autoridades a respeito das ideias, das reformas e das condições do ensino público na cidade".

Também foi membro da Comissão Executiva dos Professores Públicos da Corte, fundada em 25 de abril de 1888³⁵², num período de intensa circulação da ideia da educação

professor Luiz Augusto dos Reis à Europa (1891). São Paulo: USP, 2011, 248f. Tese (Doutorado em Educação). Ver também: BORGES, Angélica. *Nem tudo que reluz é ouro: representações docentes em relatório de uma viagem à Europa (1890-1892)*. Anais do IV C.B.H.E., 2006 (s.p.). Texto disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-coautorais/eixo02/Angelica%20Borges%20-%20Texto.pdf>. Não localizamos estudos sobre a viagem da professora Amélia Fernandes da Costa, apesar de ela também ter publicado relatório sobre a experiência vivida: *O ensino público na Itália, França e Bélgica*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1892. Localizamos esse relatório trimestral, digitalizado, na Biblioteca da Universidade Harvard (Estados Unidos).

³⁵²A *Comissão Permanente Executiva dos Professores Públicos Primários da Corte* era formada por cinco professores públicos primários: Gustavo José Alberto, Augusto Candido Xavier Cony, Luiz Augusto dos Reis, José da Silva Santos e Felipe de Barros e Vasconcelos. Além das reivindicações por melhores salários e condições de trabalho, esse grupo de professores sugeriu ao governo, por meio de cartas, abaixo-assinados e ofícios, regras de concurso e nomeação dos professores públicos e defendeu a eleição direta, pelos membros do magistério primário, desses representantes no Conselho de Instrução Pública, em substituição ao critério em vigor de nomeação pelo ministro do Império. (GONDRA et al., 2010, p. 92).

do povo como requisito para o progresso do país (BORGES, 2006). Com o advento da república esse discurso aparece, inclusive, no relatório do professor Luiz Reis: “[...] *para a mais ampla difusão do ensino primário pelas camadas populares, não existirá de facto a república em nossa pátria. Não se pode compreender uma república democrática n’um país de analphabetos, como o nosso.*” (REIS, 1892, p. 157).

Ainda conforme Gondra e Schueler, a experiência como professor, escritor, funcionário público, adquirida pelo professor Luiz Augusto Reis, “provavelmente, contribuiu para a indicação de seu nome como integrante da comissão de professores primários, designada para realizar a viagem pedagógica aos países estrangeiros, já no início do governo republicano” (2010, p. 92). Uma “[...] honrosa e árdua comissão” (REIS, p. 7) segundo palavras do próprio relator.

O relatório de viagem do professor Luiz Augusto dos Reis

Convocado a integrar o seleto grupo de professores escolhidos para compor a missão pedagógica no Velho Mundo, o professor Luiz Augusto dos Reis partiu para a Europa em 30 de dezembro de 1890, retornando ao Brasil em 22 de junho de 1891. Iniciou sua missão por Portugal, surpreso pelas condições climáticas do rigoroso inverno europeu. “Na época do meu embarque já se dizia no Rio de Janeiro que o inverno começava na Europa com um rigor fora do comum” (Idem, 1892, p. 7). Forçado pelo clima a permanecer mais tempo em Portugal, tratou de observar tudo o que podia relativo à instrução pública, fundamentalmente o ensino primário, museus pedagógicos, etc.

Segundo o relato, foi possível visitar 21 escolas em Portugal, sendo quinze em Lisboa e seis no Porto. Registrou os tipos de escolas existentes, os programas de ensino, as condições do professorado, a função do diretor e dos inspetores, os métodos de ensino, os prédios escolares, os museus, etc. Na Espanha permaneceu menos tempo. O relator justificou o pequeno desenvolvimento da escrita sobre o país por ter chegado a Madri numa época de muitos feriados. Suas observações foram pautadas a partir da conversa com o Inspetor Geral de Ensino, sem transcrever nenhum documento.

O destino seguinte foi Paris, chegando a capital francesa no dia 04 de abril de 1891. O relato é iniciado com um lamento. Conforme telegrama recebido do Governo brasileiro estava declarado “[...] extinto todas as comissões de professores brasileiros, quer primários, quer secundários e superiores, que estavam na Europa [...]” (Idem, p. 150). O professor Luiz

Reis poderia continuar com sua missão, desde que arcasse com as futuras despesas. Quando se preparava para regressar, recebeu uma carta do inspetor geral do Brasil, aconselhando-lhe a requerer permissão para continuar a visita, mesmo com a gratificação cassada, lembrando-lhe do conveniente que era visitar as escolas da França, Bélgica e Suíça (Idem, p. 153). Luiz Reis aceitou o conselho e seguiu seu roteiro, que, no entanto, não contemplou a Suíça.

Das visitas as escolas francesas, o professor destacou os diferentes tipos de ensino, a necessidade de construir o espaço escolar de acordo com a moderna pedagogia, a higiene escolar, a questão da coeducação e do magistério feminino (PINTO, 2011, p. 46). Por comparação, criticou nossas escolas dizendo que estas eram vazias, nuas e tristes, e ressaltou a necessidade urgente e inadiável de, no Brasil, construirmos prédios, segundo as regras da higiene, com adequadas acomodações para o ensino, para o diretor e os professores, excelente mobiliário, além de prover os meios para conservar os prédios no maior asseio possível (REIS, 1892, p. 163).

O pouco tempo destinado a Bruxelas, não foi por isso menos produtivo. Luiz Reis destacou a visita à escola anexa da escola normal, uma escola modelo, sem rival entre as outras, e também a demorada visita ao Museu Pedagógico. Mencionou também o cuidado com as construções escolares belgas, seja respeito à construção, o conforto e a elegância dos prédios escolares. Na capital, o professor visitou ainda outras quatro escolas, as melhores segundo o Inspetor de Instrução Pública local. Desse inspetor, também teve a indicação de um estabelecimento que vendia fotografias das escolas belgas. Adquiriu uma série delas, mas até a data de sua partida de Paris não as havia recebido.

Na viagem realizada, Luiz Augusto dos Reis observou de perto os modelos escolares e os métodos pedagógicos ali adotados. Refletindo sobre as culturas escolares europeias e brasileiras, e por comparação, o estado da instrução pública nos dois mundos, suas observações resultaram na elaboração do relatório, publicado em 1892, em que o autor complementava a experiência de viagem, transcrevendo para o papel aquilo que pode ver e experimentar nos países visitados. Recolheu, ainda, uma vasta coleção de objetos e documentos que, seguindo a norma estabelecida, foi endereçada ao *Pedagogium*³⁵³, para compor o acervo.

³⁵³ BRASIL. Decreto 667 (16 de agosto de 1890). Decreto de criação do estabelecimento de ensino profissional denominado *Pedagogium*, o qual estava incumbido de organizar o Museu Pedagógico, com coleções

Com 648³⁵⁴ páginas, o relatório do professor Luiz Reis foi organizado em três partes (tabela 1).

Tabela 1. Estrutura do relatório de Luiz Augusto dos Reis

Capítulo	Cidades	Páginas	Nº de Páginas
Portugal	Lisboa	5 – 98	93
e	Porto	99 – 136	37
Espanha	Madri	137 - 146	9
França	Paris	147 - 330	183
Bélgica	Bruxelas	331 - 605	274

Fonte: Adaptado de Pinto (2011)

A primeira parte estava destinada ao relato detalhado da visita a Portugal e Espanha (p. 5 a 146), incluindo as cidades de Lisboa, Porto e Madri, respectivamente. A segunda parte estava dedicada à França (p. 147 a 330) e a terceira a Bélgica (p. 331 a 605). Da página 607 a 619 o autor registra todos os livros e objetos vindos de Portugal, Espanha, França e Bélgica, que foram oferecidos ao Museu Pedagógico (Pedagogium), finalizando o relatório com um minucioso índice temático (Idem, p. 621-648).

Comparando programas arquitetônicos: as visões do professor

Circular pela escola e por seu projeto é entender o seu funcionamento, sua intenção, é descobrir seus métodos de construção arquitetônica a par da pedagógica (ARAÚJO JR, 2007). Ao buscar situar espacialmente a escola, compreender sua localização, identificando a quem ela conseguia ou pretendia atender, percebemos o que aquele ambiente significou para homens, mulheres e crianças. É o que nos adverte Viñao, ao analisar o edifício escolar:

Em primeiro lugar se deverá considerar sua localização ou adequação em relação a outros espaços e lugares; e depois, o local ou o território ocupado e a distribuição, no mesmo, das zonas edificadas e não edificadas e, assim, progressivamente, desde estas últimas até a sala de aula, passando pelo edifício em seu conjunto e sua distribuição interna em diversos espaços e usos. Além disso, entre um espaço e outro

tecnológicas, planos de edifícios, móveis, utensílios escolares, etc. Também publicou da *Revista Pedagógica*. Em 1897 foi transformado num centro de cultura superior. Foi extinto em 1919.

³⁵⁴ O livro, *O ensino público em Portugal, Hespanha, França e Bélgica*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1892, fonte desse estudo foi localizado na Biblioteca do Senado Federal. Está registrado sob nº 5.545, do ano de 1946. Disponível em: <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/242786>>.

será necessário considerar as áreas de transição – pórticos, corredores, áreas de espera (VIÑAO, 2001, p. 75).

Nesse sentido, buscamos observar no relatório do professor Luiz Augusto dos Reis, as referências quanto aos programas arquitetônicos adotados nos distintos países, especialmente no que se refere à divisão dos prédios (masculino e feminino), a sua configuração – pátios e cômodos, iluminação diurna e noturna, ventilação e conforto almejado, incluindo aí algumas referências ao mobiliário, principalmente no que diz respeito ao bom desempenho do método de ensino adotado (BALTAR, 2001, p. 55).

Em Portugal o ensino primário estava entregue a municipalidade, porém sob a direção geral do Ministério da Instrução Pública e Belas Artes. Esta foi uma das iniciativas do modelo português, extremamente elogiada, tida como uma característica comum a toda a Europa. Luiz Reis também ficou impressionado com a organização escolar e as reformas da instrução pública, introduzidas nas décadas de 1870 e 1880, que previa uma instrução primária obrigatória para crianças de 6 a 12 anos de idade, embora não absolutamente cumprida.

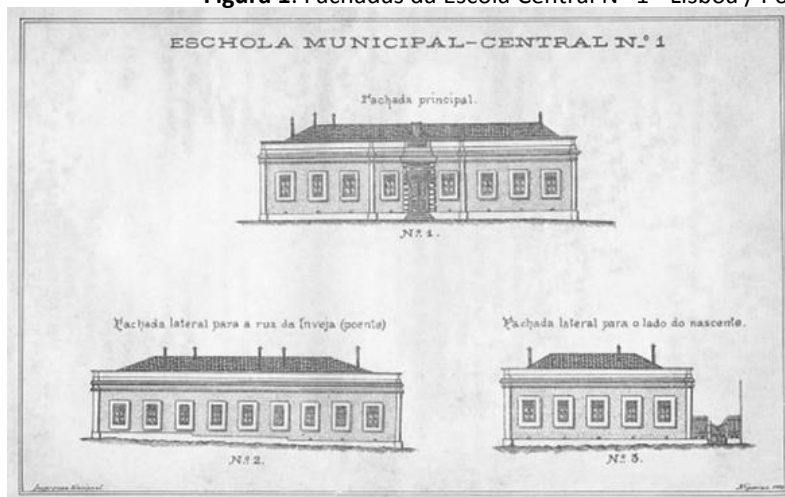
Em Lisboa, as escolas estavam divididas em três categorias: escolas centrais (no centro da cidade), paroquiais (nos arrabaldes) e especiais (normais e profissionais), existindo na época da visita de Luiz Augusto dos Reis, vinte e duas da categoria central, trinta paroquiais e cinco especiais, incluindo nesse número, duas escolas Normais, separadas por sexo. A instrução primária estava dividida em dois graus, o elementar e o complementar, entretanto havia algumas diferenças curriculares³⁵⁵ quanto ao sexo que se destinavam.

A Escola Central Nº 1 (figura 1), localizada na Rua da Inveja foi uma das visitadas pelo professor Luiz Augusto dos Reis e bastante elogiada. Inaugurada em 20 de dezembro de 1875, estava destinada ao sexo masculino. Minuciosamente descrita na *Revista Froebel* nº 5 de junho de 1882, a escola de ensino elementar possuía quatro salas de aula, que

³⁵⁵Pela Carta de Lei de 2 de Maio de 1882, o ensino primário em Portugal era dividido em dois graus – *elementar e complementar*. O ensino primário *elementar*, para o sexo masculino compreendia: leitura, escrita, quatro operações numéricas, elementos de gramática portuguesa, princípios de sistema métrico e de desenho. O *elementar* para o sexo feminino compreendia as mesmas matérias e “trabalhos de agulha necessários às classes menos abastadas”. O ensino primário *complementar* para o sexo masculino compreendia: leitura e recitação de prosa e verso, caligrafia e exercícios de escrita, aritmética e geometria elementar, gramática, sistema legal de pesos e medidas, geografia e história portuguesa, desenho lineal, noções de higiene, noções elementares de agricultura, ginástica, canto coral, direitos e deveres do cidadão. No caso de sexo feminino, o primário *complementar* compreendia as mesmas disciplinas, com exceção das noções de agricultura, ginástica, canto e coral e direitos e deveres do cidadão, e com o acréscimo dos deveres de mãe de família, e as prendas de bordar a cores, tomar medidas, tirar moldes e fazer rendas e flores, (REIS, 1892, p. 12-13).

comportavam bancos-carteiras para dois alunos, confeccionados no sistema *Lenoir*³⁵⁶. O diretor residia no prédio, que tinha salas ocupadas com aulas, salão de espera e sala do diretor, além de biblioteca, gabinete de física, etc.

Figura 1. Fachadas da Escola Central Nº 1 - Lisboa / Portugal.



Fonte: REIS, 1892, p. 71.

Bastante elogiada pelo relator foi a Escola Central Nº 5. Nela funcionava também outra instituição escolar, a Escola Maria Pia, mantida pela Câmara Municipal (era a chamada escola especial), destinada a formação elementar e formação profissional de meninas. Outra escola elogiada foi a Escola Infantil Froëbel, solenemente inaugurada no Jardim da Estrela em 21 de abril de 1882. Instalada em um sóbrio e elegante chalé construído em madeira e pintado na cor verde, era frequentada por crianças de 3 a 7 anos, contando na época da visita com 139 meninos e 79 meninas matriculadas.

Quando o prédio escolar era específico para meninos ou meninas – por exemplo, a Escola Central Nº 1 e a Nº 5, respectivamente - o programa arquitetônico era organizado para atender aquele grupo de alunos, diferente das escolas infantis, que por norma recebiam crianças de ambos os sexos, com idade de até sete anos. No caso da Escola Modelo Mista (prédio em construção na Avenida Liberdade) previam-se disposições simétricas para que os alunos pudessem ser separados em dois grupos, inclusive nos horários de recreação. Arquitetonicamente, a construção dessas escolas regia-se pelas exigências de higiene e pelos métodos de ensino em vigor.

³⁵⁶ Modificação do sistema inglês, o banco *Lenoir* consta de duas partes - banco e carteira – ligadas por um pé comum, de ferro fundido. *Revista Froëbel*, Nº 3, 1882.

O professor Luiz Reis também considerou a distribuição do tempo escolar em Lisboa mais adequada que a brasileira, pois as crianças permaneciam nas escolas de quatro a seis horas (REIS, 1892, p. 15). Porém nem tudo eram elogios. Para o relator, as escolas paroquiais se assemelhavam mais às brasileiras, pois estavam instaladas em edifícios alugados e sem as condições higiênicas necessárias (Idem, p, 79), lembrando ao viajante que nem tudo era moderno na capital portuguesa (GONDRA et al., 2010, p. 100).

Mencionou que as escolas do Porto³⁵⁷ eram muito semelhantes as do Brasil, pois varias funcionavam em espaços diversos e inapropriados. Na cidade, visitou seis escolas administradas pela municipalidade, porém registrou a existência de 24 elementares (12 para cada sexo), duas complementares (uma para cada sexo) e uma escola normal masculina, que funcionava num vasto e elegante palacete recentemente construído:

“O visitante não sabe o que mais admirar, se as salas limpas e arejadas com mobílias novas e modernas [...], se os gabinetes de física, química e historia natural, se o pátio de ginástica com bons aparelhos [...], a sala dos exames, a sala da secretaria, a sala da diretoria, a magnifica sala de recepção, a sala dos professores do estabelecimento, etc.” (REIS, 1892, p. 126).

No caso de Paris³⁵⁸, as escolas dividiam-se em: escolas maternas e classes infantis, escolas primarias elementares³⁵⁹, escolas primarias superiores, escolas profissionais, escolas noturnas para adultos e escolas normais. As escolas maternas eram mistas e recebiam crianças de 2 a 7 anos. As elementares eram para alunos de 7 a 14 anos, com completa separação de sexos. As primarias superiores não admitiam alunos menores de 12 e maiores de 18 e destinavam-se a revisão e desenvolvimento das matérias aprendidas na elementar. As profissionais – masculinas – destinavam-se a desenvolver profissões manuais e conhecimentos técnicos, e as noturnas a adultos. As escolas normais por sua vez, destinavam-se a preparar professores de ambos os sexos.

³⁵⁷ O programa das escolas oficiais do Porto dividia-se em: 1ª classe (língua materna, escrita, caligrafia, aritmética); 2ª classe (língua materna, gramática, aritmética, escrita, caligrafia, ortografia, desenho linear); 3ª classe: língua materna, gramática, ortografia, caligrafia e ortografia, lições educativas do ensino intuitivo, aritmética, sistema métrico, desenho linear; 4ª classe (língua materna, gramática, aritmética, história pátria, geografia, história, moral, ginástica, trabalhos de agulha e doutrina cristã) (REIS, 1892, p. 108-114).

³⁵⁸ Na França as escolas estavam sujeitas às leis gerais do Ministério da Instrução Pública e Belas Artes. As escolas eram mantidas pelas municipalidades. O governo só intervinha diretamente nos cursos superiores e nos liceus. Havia liceus para os quais a municipalidade fornecia os meios e o governo fornecia o prédio em que deviam funcionar e vice-versa (REIS, 1892, p. 156).

³⁵⁹ O ensino primário na França era dividido em três cursos: *elementar*, *médio* e *superior*. A educação intelectual dos três cursos - *elementar* (7 a 9 anos), *médio* (9 a 11 anos) e *superior* (11 a 13 anos) compreendia estudos aprofundados em cada curso, nos temas: leitura; escrita, língua francesa (exercício oral, de memória, escritos, análise gramatical e leitura em voz alta); história; geografia; instrução cívica; calculo aritmético; geometria, desenho; agricultura e horticultura e canto. Além disso, havia também, distribuídos nos três cursos, programas de educação moral e educação física (REIS, 1892, p. 201-213).

O professor Luiz Augusto dos Reis relatou que as escolas comunais de Paris funcionavam em grandes edifícios, verdadeiros palácios, que recebiam um número extraordinário de alunos, divididos nos vários cursos que funcionavam no prédio, ao mesmo tempo (REIS, 1892, p. 160). Na capital francesa, havia na época da visita, cerca de 200 edifícios escolares, sendo que em alguns deles funcionavam até duas, três ou mais escolas: uma escola primária masculina, outra feminina, aos fundos, a escola maternal, em algumas, as escolas de *menagère*³⁶⁰, e em quase todas, as escolas noturnas, com entrada independente para cada sexo.

E citando a escola da Rua Tanger exemplifica: havia um professor, diretor da escola masculina. Uma professora (esposa do diretor) que dirigia a escola feminina e a escola de *menagère*. Uma terceira professora dirigia a escola maternal, que funcionava em um prédio nos fundos. Os diretores das escolas não tinham a seu cargo nenhuma classe, sob sua incumbência cabiam somente às atividades administrativas da escola³⁶¹: “São, enfim, verdadeiramente diretores e não poderiam, ainda que o quisessem dirigir uma classe, onerados de encargos, como se acham.” (REIS, 1892, p. 161).

Uma das escolas visitadas foi a Escola Comunal da Rua Ampère, frequentada por 400 alunos. O edifício próprio, especialmente construído para atividade escolar, previa de um lado a escola de meninos, do outro a de meninas. Constituída de térreo e mais dois pavimentos, contava com sala de entrada, gabinete do diretor, biblioteca, gabinete de física, química, sala de desenho, com bancos e mesas apropriadas e oito salas de aula. Além do diretor, do porteiro e dos empregados, tinha oito professores para o ensino intelectual, mais dois para o ensino de desenho e um para o ensino de música.

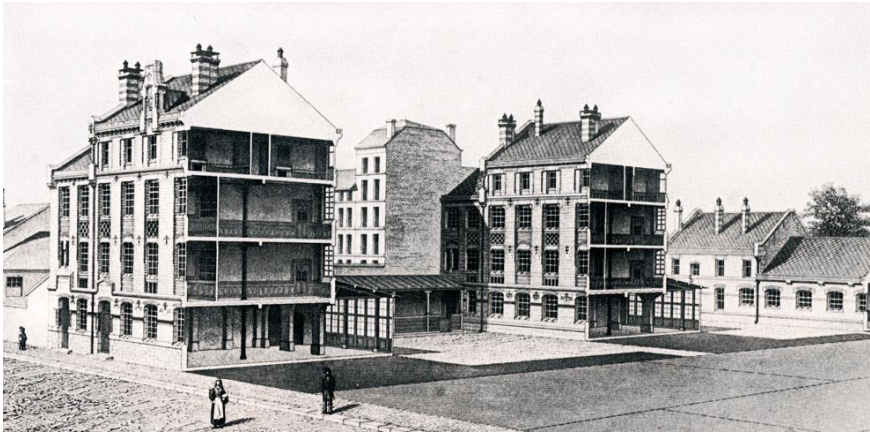
Outra escola visitada foi a Escola da Rua Tanger (figura 2). Construído especialmente e inaugurado em 1878, no edifício funcionavam uma escola pública do sexo masculino, uma do sexo feminino, o curso complementar, a escola maternal e a escola noturna. Conforme o relato havia um museu, um gabinete de física, química e história natural e uma sala especial

³⁶⁰ O Curso de *Menagère* também era conhecido como Curso de Dona de Casa.

³⁶¹ O asseio, observado nas escolas de Portugal e Bruxelas, não era o mesmo em algumas escolas Francesas. O número elevado de alunos que as frequentavam ou a questão do acesso às mesmas ser, muitas vezes, através vestibulos não assoalhados, mas sim pavimentados ou asfaltados, foram fatores apontados pelo professor Luiz Augusto dos Reis, como possíveis de comprometê-los (Idem, p. 161-162).

para desenho e um ginásio. A mobília escolar³⁶² era regular e os alunos dividiam-se em 11 classes (quatro elementares, quatro medias e três superiores). O diretor morava no edifício, e além das vantagens de casa, luz, empregados, tinha um ordenado anual de 8.000 francos (REIS, 1892, p. 287), o que equivalia, segundo o professor, ao triplo do ordenado dos professores brasileiros.

Figura 2. Aquarela da Escola Primária da Rua Tanger - Paris/ França.



Fonte: <http://www.parismetropolitaine.fr>

A imagem acima, uma aquarela, mostra os prédios da escola da Rua Tanger, 41, mesclando uma perspectiva do conjunto arquitetônico com um corte esquemático, representação comum dos objetos arquitetônicos no século XIX. Aqui cabe uma breve observação. Nota-se na primeira edificação (e também na posterior) a preocupação do arquiteto com as questões de ruído (externos e internos) tão prejudiciais ao ambiente escolar. Para contornar esse problema, optou-se por dispor a circulação na fachada principal, voltando às salas de aula para o interior. Com isso resolveu-se o problema do ruído exterior. Por outro lado, a distância entre os dois edifícios e a mesma implantação no terreno, resolveram os problemas de ruídos entre os dois edifícios.

Outra escola visita foi a Escola Comunal da Rua Thandou, nº 3. Construída especialmente para a atividade escolar, foi inaugurada em outubro de 1882. Além de grandes salas de desenho, do pátio de ginástica, do salão da oficina, do gabinete do diretor, sala de arrecadação, há mais 11 salas de aula com bancos para 2 alunos e todo o material

³⁶² No relatório, o professor faz questão de mencionar um texto de sua autoria: *“Influencia que é chamada a escola a exercer sobre a educação dos alunos”*, apresentado na 9ª Conferência Pedagógica, realizada no Rio Janeiro em 1886, numa clara alusão as relações entre a infraestrutura escolar e o desempenho dos alunos. Fica claro para o professor que, edifícios especialmente construídos para escolas, o mobiliário escolar adequado, as regras de higiene, são necessidades inadiáveis as escolas brasileiras, que exercerão grandes influencias sobre a educação das crianças (Reis, 1892, p. 162-163). Sobre as Conferências Pedagógicas, consultar também: Bastos, 2003.

necessário: quadros negros, mesas, mapas geográficos e de lições (REIS, 1892, p. 309). Na ocasião da visita, contava com 600 alunos, além do diretor, do porteiro, pessoal de serviço, doze professores, dois de ginástica, dois de desenho e um de música. O diretor residia na escola com a família. Detalhada descrição mereceu o salão de ginástica, equipado com o que de melhor e mais moderno havia em termos de aparelhos para exercícios físicos.

Especial referencia do professor Luiz Reis também recebeu a Escola Comunal da Rua Tournefort, fundada em 1870. O relato não informa se o edifício fora construído especialmente para a instituição, porém destaca que a escola era conhecida na França pela excelência no ensino técnico e literário, gozando também de reconhecida fama no exterior.

“Nenhum homem notável de qualquer país, nenhuma comissão destinada a ver o estado do ensino publico, que percorra a Europa e que vá a França, nenhum homem que se interesse pela causa da instrução e que passe por Paris, deixa de ver com atenção e cuidado, que exigem essa escola, que tem prestado os mais notáveis serviços à nação francesa.” (REIS, 1892, p. 311).

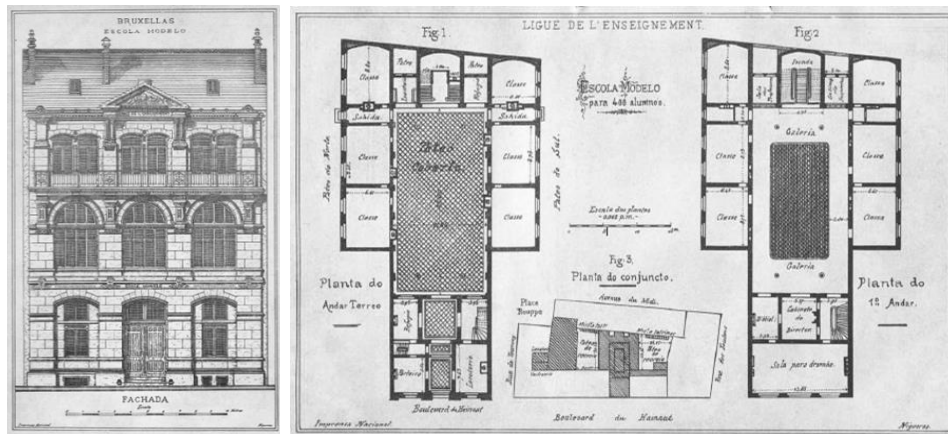
Na Bélgica, o professor Luiz Reis fez um minucioso relato sobre as condições atuais da instrução pública, em especial sobre as reformas instituídas pelo partido dominante. Naquele momento, o partido clerical, conservador, estava no poder. Havia sido suprimido o Ministério da Instrução Pública, que representava, segundo palavras do relator, todo o espírito que a reforma liberal almejava, assemelhando-se, à reforma que no Brasil pretendia fazer Benjamin Constant. Apesar das reformas impostas pelo partido clerical, o professor Luiz Reis reconhecia que as instituições ainda mantinham certo esplendor, distinguidas pelo seu trabalho de formação, ou seja, eram dignas de serem visitadas.

Num dos relatos sobre o país, o professor Luiz Reis elogia o sistema de conferências pedagógicas, que nada mais eram que uma apresentação feita aos seus colegas professores, sobre uma questão pedagógica e sob a supervisão do inspetor. Para o relator, essas práticas tem estabelecido o espírito de união entre os professores, além de ajudado a propagar os bons métodos pedagógicos, contribuindo para o aperfeiçoamento do ensino (REIS, 1892, p. 341). Num exercício de comparação dessa prática com o que se fazia no Brasil, registrou que, aqui o resultado era diverso, ou não se fazia caso das ideias ou o método era posto em prática como originado da administração.

Devido ao pouco tempo na cidade de Bruxelas, uma das poucas escolas visitadas pelo professor Luiz Reis foi a Escola Modelo (figura 3), anexa da Escola Normal, escolhida por

tratar-se, do que havia de melhor e mais adiantado em ensino³⁶³. As salas de aula da escola modelo estavam situadas de forma que todas davam a um grande pátio³⁶⁴ coberto de vidro. Este pátio era rodeado por uma vasta galeria. Preparada para receber 400 alunos em 12 salas de aula, cada uma delas com 8,70m de comprimento por 6,40m de largura e 5,40m de altura. Na escola, havia também uma biblioteca, salas de desenho, uma sala para trabalhos manuais em papel/papelão e outra para trabalhos em madeira.

Figura 3. Fachada e plantas da Escola Modelo – Bruxelas / Bélgica.



Fonte: REIS, 1892, p. 99.

O edifício tem o térreo elevado sobre porão, primeiro e segundo andar. O porão é dividido, provavelmente, para conter o serviço de aquecimento e outras áreas técnicas da escola. No térreo, o hall de entrada, a sala do porteiro (controle de entrada e saída), e outras duas salas menores. Uma escada secundária dá acesso ao primeiro pavimento e ao fundo, um corredor que se abre num vasto pátio coberto, com acesso para as seis salas de aula do pavimento (em tamanho de acordo com o número de alunos, para que as aulas possam ter lugar convenientemente). Ao fundo a escada principal. Nas laterais, acessos para os dois pátios abertos (um denominado pátio sul e o outro pátio norte).

³⁶³ A escola primária em Bruxelas estava dividida em três graus: *infantil, elementar e superior*. O programa *superior* masculino, por exemplo, compreendia: - moral, língua francesa, língua flamenga, alemão, escrita, aritmética e sistema métrico, geometria prática e demonstrada, álgebra, planos e nivelamentos, desenho, geografia, história, economia social, direito constitucional, ciências naturais, higiene, escrituração mercantil, ginástica, natação, trabalho manual e música. A feminina inclui as mesmas disciplinas, mais noções práticas de economia doméstica e trabalhos de agulha (REIS, 1891, p. 417-418).

³⁶⁴ O grande pátio coberto da escola modelo media 400 m². Conforme o relato do professor Luiz Augusto dos Reis, era um metro quadrado para cada aluno, considerando a hipótese de que a escola tenha matrícula completa e que todos os alunos estejam presentes. Os outros pátios abertos medem 598 m² e 574m² cada um (Idem, p. 569).

No segundo andar, ao centro, a grande galeria coberta, com a circulação de acesso para outras seis salas de aula, sala dos professores e sala do inspetor. Na zona mais estreita, junto à fachada principal, a sala de desenho, com três grandes janelas. Seu acesso é através da escada secundária, e em frente desta está à sala do diretor. O acesso à biblioteca se faz através da sala de desenho. Através da sala do diretor tem-se o controle visual do segundo andar. Convém recordar que esta era uma escola construída em zona densamente povoada, o que levou a distribuir o edifício em pavimentos, de forma a atender todo o programa arquitetônico. Sobre o segundo pavimento, não há referências no relatório do professor Luiz Augusto dos Reis.

Outra escola enaltecida foi a Escola Comunal Nº 3. Conforme o relato ocupava um verdadeiro palácio construído expressamente para escola, com todas as regras pedagógicas e higiênicas. Uma parte do prédio era ocupada pela escola para meninos e outra pela escola para meninas. Aos meninos o andar térreo e a metade do primeiro andar, as meninas a outra parte, mais o 2º andar. O edifício estava dividido de tal forma que o mesmo número de salas, aposentos e pátios que existiam para um sexo, existiam para o outro. Eram 11 salas de aula, vestíbulo, habitação em separado - do diretor e sua família - ginásio, área coberta para recreio e uma área descoberta. A mobília escolar também foi objeto de registro do professor, referindo-se a ela como sólida moderna e asseadíssima. Luiz Augusto dos Reis ficou impressionado com as instalações da escola, uma das mais frequentadas da capital belga:

“Ao longo das paredes de todos os corredores e de todas as salas e aposentos corre uma grade de ferro, caprichosamente trabalhada e colocada entre o assoalho e a parede. Perguntando qual o fim a que se destinava aquela grade, que despertou a minha atenção porque rodeava todos os corredores e salas, disseram-me que por ali passavam os tubos de água quente destinada a aquecer essas salas e corredores nos dias invernosos” (REIS, 1892, p. 594).

Algumas questões para discussão

Uma tarefa difícil é estabelecer cronologicamente a história da arquitetura do edifício escolar público brasileiro. Se há um consenso, esse diz que no século XIX, principalmente na segunda metade, o país viveu um intenso movimento de construções escolares, quando se estabeleceu uma nova relação entre o edifício e a escola (ARRUDA, 2010, p. 22). Criaram-se os liceus, os ginásios e as escolas normais nas principais capitais do país, entretanto esses edifícios destinavam-se ao ensino secundário e profissional e não ao ensino primário.

Além disso, alguns desses edifícios eram adaptados para a função escolar e não construídos especialmente. Tal situação modificou-se com a Proclamação da República³⁶⁵ a ponto de instaurar-se um novo clima cultural “[...] responsável pelo aparecimento de novas reformas da escolarização” (MARCÍLIO, 2005, p.130). Proclamada a República, o Estado de São Paulo, tomou a frente votando a sua Constituição, preservando os princípios da obrigatoriedade e da gratuidade do ensino primário (Idem, p. 135), disseminando novas propostas para os grupos escolares. Nascia à construção de edifícios escolares em larga escala.

Outro consenso poderia ser aquele, respeito às influências estrangeiras, principalmente europeia, que nossos arquitetos receberam na concepção dos projetos arquitetônicos para as escolas públicas. Baltar (2001), por exemplo, argumenta que nos anos 1870 e 1889, o arquiteto Francisco Joaquim Bethencourt da Silva construiu grande parte dos edifícios escolares na Corte Imperial do Rio de Janeiro, inspirado nos modelos e programas para escolas públicas divulgados na revista francesa *Revue Generale de L’architecture et des Travaux Publics* (1840 e 1886)³⁶⁶.

Esse diálogo transnacional é evidenciado também nas viagens pedagógicas que ocorreram no final do século XIX, quando professores brasileiros cruzaram o oceano para observar o que de melhor havia no Velho Mundo, em termos de ensino público – primário secundário e profissional. Para Gondra e Mignot (2007, p. 7) “[...] este fenômeno também é observável na produção das instituições educativas, na legislação educacional, nos livros estrangeiros, nas traduções, no modelo de imprensa, materiais pedagógicos, métodos de ensino e até no vocabulário empregado”.

A questão que se coloca é saber que tipo de efeito as observações do professor Luiz Augusto dos Reis produziram? Influenciaram os programas arquitetônicos oficiais para a

³⁶⁵ BRASIL. *Decreto 981* (08 de novembro de 1890). Aprova o Regulamento da Instrução Primária e Secundária no Distrito Federal. Os Artigos 8 e 9 tratam do edifício escolar: Art. 8º O Governo providenciará para que se construam edifícios apropriados ao ensino, de acordo com os mais severos preceitos da higiene escolar e com habitações anexas destinadas ao professor. Nenhuma edificação deste gênero se fará sem que o conselho diretor da Instrução primária e secundária formule o projeto ou dê-lhe a sua aprovação. Art. 9º Cada escola primária terá, além das salas de classe e outras dependências, sua biblioteca especial, um museu escolar provido de coleções mineralógicas, botânicas e zoológicas, de instrumentos e de quanto for indispensável para o ensino concreto, um ginásio para exercícios físicos, um patio para jogos e recreios, e um jardim preparado segundo preceitos pedagógicos.

³⁶⁶“A *Revue générale de l’architecture et des travaux publics* foi publicada mensalmente, de 1840 a 1886. A biblioteca da Escola de Belas Artes da UFRJ conserva esses exemplares, reunidos em volumes anuais, desde o tempo da Academia [...]” (BALTAR, 2001, p. 54).

escola pública primária no Brasil? Algumas limitações para responder essas questões podem ser apontadas e estão relacionadas ao tipo de delineamento empregado na investigação. Com outras palavras, metodologicamente nossa pesquisa trabalhou exclusivamente com uma fonte, que é o próprio relatório, dialogando com outros pesquisadores que trabalharam a questão das viagens pedagógicas, os quais mantêm um olhar tangencial respeito aos questionamentos que propusemos, ou seja, a cultura material escolar, especificamente, a arquitetura escolar.

Numa tentativa de neutralizar ou contornar essas limitações, buscamos outros interlocutores para dialogar sobre nossas inquietações. No campo da educação citamos os trabalhos de Marcilio (2005) e Souza e Valdemarim (2005). Para os estudos da arquitetura das escolas primárias, o trabalho de: Wolff (2010) e o de Cintra Gordinho *et al.* (2013). E na temática educação e arquitetura, os trabalhos de Viñao e Escolano (2001), Buffa e Pinto (2002) e Bencostta (2005).

É interessante destacar que nesses trabalhos, quando se fala de uma arquitetura escolar produzida em grande escala, no século XIX, todos se reportam ao Estado de São Paulo. O destaque paulista no cenário nacional, como o primeiro a estabelecer a instrução pública tendo como base as escolas graduadas, teve início com a reforma de 1892 (MARCÍLIO, 2005, p. 136), quando foram criados os Grupos Escolares, ou “escolas centrais” como foram originalmente denominadas. A determinação de prédios próprios estabeleceu a necessidade de programas arquitetônicos, que trilhavam o mesmo caminho da legislação escolar e do método de ensino introduzido.

Nessas primeiras construções foi utilizado, prioritariamente, o projeto-tipo, ou seja, modelos que permitiam a adaptação em situações topográficas diversas - solução viabilizada através da utilização dos porões - que atendiam também a necessidade de construir com rapidez o maior número de edifícios. A arquitetura desses primeiros grupos escolares procurou aliar racionalidade econômica e funcionalidade a padrões estéticos. Além da adequação aos perfis de terrenos, não havia grandes preocupações, no que diz respeito a melhor orientação quando a insolação das salas de aula.

O programa arquitetônico dos Grupos Escolares, basicamente, era definido pela quantidade de salas de aula, sua distribuição espacial (circulação) e a opção por uma fachada específica. A tipologia padrão contemplava prédios de dois pavimentos, com quatro salas de aula em cada um e a direção localizada no andar superior. Meninos e meninas eram

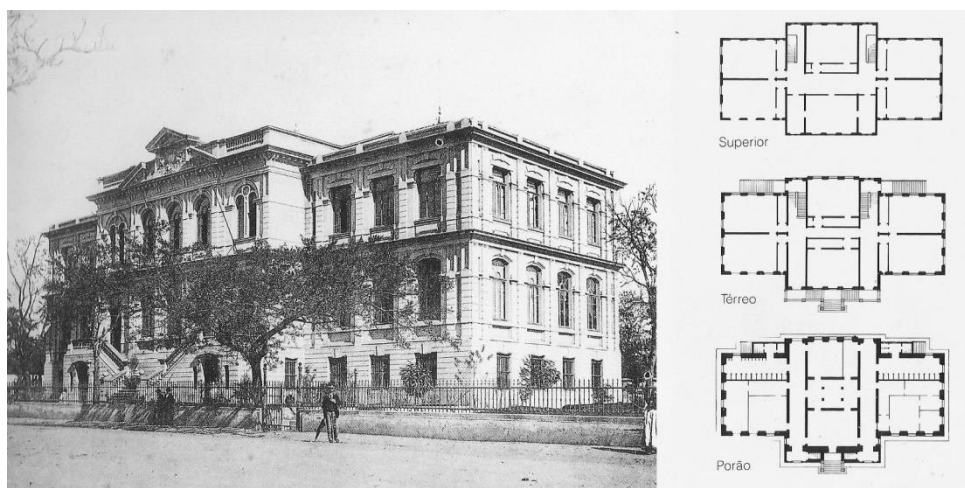
separados pela entrada independente, de acordo com as normas da época. Nessa tipologia, a divisão de alunos era feita por pavimento e no caso de escolas térreas, o prédio era dividido em duas alas. O recreio também era separado.

Os programas mais complexos, que contemplavam espaços específicos como biblioteca, laboratórios, anfiteatro, oficinas e ginásio, ficaram restritos as chamadas escolas-modelo e também as escolas normais, como é o caso da Escola Normal de São Paulo (1890-1894), cujo projeto é atribuído ao arquiteto Francisco de Paula Ramos de Azevedo³⁶⁷. Conforme Buffa e Pinto (2002), de 1890 até 1919 foram construídos nove edifícios para Escolas Normais no estado de São Paulo.

O primeiro prédio para uma escola graduada inaugurado na capital paulista foi denominado de Escola Modelo da Luz (1893) (figura 4), mas tarde conhecida como Grupo Escolar Prudente de Moraes. Destacou-se por sua organização estruturada a partir de um eixo (REIS, 2002), revelando uma identidade arquitetônica exibida em elementos como: a) proporção entre a horizontalidade e a verticalidade, com um volume único de predominância retangular; b) ritmo das esquadrias gerando equilíbrio e configurando a simetria da fachada; c) intenso uso de vãos grandes nas janelas, gerando efeito de monumento; d) suntuosidade do edifício, sinalizada pelo pé-direito alto; e) uso do frontão na fachada principal, delimitando o eixo e marcando a entrada principal, configurando um prédio monumental, principalmente se consideramos o entorno para época.

³⁶⁷O arquiteto Francisco de Paula Ramos de Azevedo nasceu em São Paulo em 1851, oriundo de uma família de Campinas, no interior paulista. Os estudos de arquitetura ocorreram na Bélgica, mais precisamente na *École Spéciale du Génie Civil et des Arts et Manufactures - Université de Gand* (1875-1878). Em 1879, aos 28 anos, retornou ao Brasil, estabelecendo-se em Campinas. Em 1886 fixou-se em São Paulo. Fez fama na capital paulista, onde projetou várias obras públicas e privadas (escolas, quartéis, hospitais, residências, institutos, teatros e outros), (BENCOSTTA, 2007, p. 105).

Figura 4. Escola Modelo da Luz (1893) – São Paulo / Brasil



Fonte:Arquitetura escolar paulista: 1890-1920 (1991, p. 3).

Questionar o tipo de efeito que as observações do professor Luiz Augusto dos Reis produziram ou se estas influenciaram os programas arquitetônicos oficiais para a escola pública primária no Brasil, especialmente a paulista é uma tarefa difícil, para não dizer impossível. Nesse sentido, a tentativa de aproximação especulada nesse momento, pode ser entendida como uma oportunidade de confrontar as inovações observadas lá fora com a produção em larga escala que se iniciava no estado paulista praticamente no mesmo período. Entendido desse modo, algumas considerações podem ser feitas:

- (i) Fica evidente que, no caso dos edifícios das escolas normais paulistas, a importação do estilo arquitetônico europeu foi marcante, ao ponto desses prédios atuarem como divulgador da nova estética monumental. Essa nova estética para a obra pública paulista, em especial a escolar, é desencadeada com a participação do arquiteto Ramos de Azevedo, egresso da escola de arquitetura da universidade de Gant na Bélgica;
- (ii) A implantação do edifício escolar europeu, especialmente os de Paris e de Bruxelas, é marcada pelas características urbanísticas de zonas densamente povoadas, o que resulta em edifícios construídos nos limites laterais dos terrenos, e obrigatoriamente em altura. Características distintas são observadas no edifício escolar paulista, quando edifícios imponentes se destacavam num entorno com poucas construções;
- (iii) O programa arquitetônico das escolas europeias previa, invariavelmente, alojamento para o diretor e sua família, geralmente um espaço no próprio prédio do edifício escolar. Já nas construções paulistas, quando prevista, a residência do professor estava separada do

corpo principal da escola, constituindo um edifício anexo. Seguramente, as características urbanísticas das cidades do interior paulista permitiam tais variações;

(iv) Tipologicamente, as primeiras escolas paulistas obedeciam a um esquema de salas de aula (variavam de 08 a 10) localizadas num bloco único e situadas ao longo de um corredor central. O tipo europeu era variado, respeitando as limitações impostas pelos terrenos, o que deixava pouca margem para modelos padronizados;

(v) O esquema de pátio tipo clausura (típico de edifícios religiosos) ou mesmo o pátio semifechado é observado nas propostas para algumas escolas normais e são reproduzidos também em algumas escolas primárias. Uma inovação apresentada por discípulos de Ramos de Azevedo, a partir da solução adotada para o Grupo Escolar de Pindamonhangaba (1901). Nos modelos europeus, apresentados por Luiz Augusto dos Reis, o pátio tipo clausura era uma solução mais usual. Encontramos, inclusive, um pátio totalmente coberto, solução muito bem vinda para os dias de inverno mais rigorosos.

Considerações finais

Através do relato minucioso do professor Luiz Augusto dos Reis, é possível explicar a organização da escola pública e entender os procedimentos usados pelos arquitetos na composição dos prédios construídos especialmente para essa função. É sabido que a escola pública na concepção como conhecemos – um mesmo edifício concentrando diversas salas de aula - era praticada na Europa desde os anos 1860. Obedeciam as normas de cada país, no entanto uma característica era comum a todos os edifícios, a completa separação dos meninos e das meninas (ARRUDA, 2010, p. 115).

Ainda que essa proposta não seja uma originalidade brasileira, é provável que as condições econômicas e políticas encontradas no estado paulista no final do século XIX colaboraram por irradiar o modelo para todo o país. A formação acadêmica europeia, trazida pelo arquiteto Ramos de Azevedo certamente foi um condicionante importante para a disseminação do estilo, evidenciado na monumentalidade arquitetônica, em sintonia com os ideais que propunha a jovem república.

Se o habito das viagens pedagógicas de cunho oficial no Brasil se realizaram com certo atraso temporal em relação aos países europeus, a dedicação dos viajantes, em especial a do professor Luiz Augusto dos Reis, não foi por isso menos desafiadora. Revelador de alguns distanciamentos e outras tantas aproximações, o relatório nos permitiu examinar

com lupa crítica as experiências pedagógicas estrangeiras da virada do século XIX, comparando programas arquitetônicos europeus com a produção escolar em larga escala que se iniciava no país, mais precisamente na capital e no interior paulista.

Mais do que afirmar, se os programas arquitetônicos para as escolas brasileiras beberam de referências apontadas no relatório do professor Luiz Augusto dos Reis, esse estudo permite contemplar duas realidades – a europeia e a brasileira - observadas numa mesma temporalidade. Além de reconhecer, nos programas arquitetônicos para as escolas europeias e brasileiras, alguns elementos de disseminação do que havia de mais moderno em termos de educação, no texto se evidenciam as intrínsecas relações que havia entre arquitetura e pedagogia na concepção do edifício escolar público.

Referencias

ARAUJO JUNIOR, Mozart. *Grupo escolar e espaço arquitetônico: um estudo sobre os dispositivos materiais de produção da escola graduada (1893-1917)*. Sorocaba: UNISO, 2007. 222f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Sorocaba.

ARRUDA, Ângelo Marcos Vieira de. *Arquitetura dos edifícios da escola pública no Brasil (1870-1930): construindo os espaços para a educação*. Campo Grande: UFMS, 2010, 434 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul.

BASTOS, Maria H. C. Ferdinand Buisson no Brasil: pistas, vestígios e sinais de suas ideias pedagógicas (1870-1900). *História da Educação*, ASPHE/UFPEL, 2000, p. 79-109.

BASTOS, Maria H. C. As conferências pedagógicas dos professores primários do Município da Corte: permuta das luzes e ideias (1873-1886). *Anais do XXII Simpósio Nacional de História*: ANPUH. João Pessoa, PB, 2003. Disponível em: <<http://anpuh.org/anais/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S22.471.pdf>>.

BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. *Arquitetura escolar na Belle Époque: Jean Omer Marchand e Francisco de Paula Ramos de Azevedo (Montreal e São Paulo, 1894-1926)*. In: BENCOSTTA, Marcus Levy Albino (Org.). *Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos*. São Paulo: Cortez, 2007, p. 103-128.

BENCOSTTA, Marcus Levy Albino (Org.). *História da educação, arquitetura e espaço escolar*. São Paulo: Cortez, 2005.

BUFFA, Ester; ALMEIDA PINTO, Gelson de. *Arquitetura e educação: organização do espaço e propostas pedagógicas dos grupos escolares paulistas, 1983 - 1971*. São Carlos: EDUFSCAR/INEP, 2002.

BRASIL. *Decreto 667*. 16 de agosto de 1890. Cria o estabelecimento de ensino profissional denominado *Pedagogium*. Entre suas competências estavam: organizar um Museu Pedagógico. Fonte: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-667-16-agosto-1890-552093-publicacaooriginal-69096-pe.html>>.

BRASIL. *Decreto 981*. 08 de novembro de 1890. Aprova o regulamento da Instrução Pública Primária e Secundária do Distrito Federal. Fonte: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-981-8-novembro-1890-515376-norma-pe.html>

CORREA, Maria Elizabeth Peirao et al. *Arquitetura escolar paulista: 1890-1920*. 1ª Ed. São Paulo: Fundação de Desenvolvimento da Educação (FDE), 1991.

CINTRA GORDINHO et al. *Patrimônio escolar: uma saga republicana*. São Paulo: Terceiro Nome, Coleção Patrimônio Paulista, Vol. 4, 2013.

Froebel Revista de Instrução Primária – Quinzenário publicado em Lisboa – Portugal, entre 1882 e 1884. Consultados os números: 1, 2, 3, 5, 9, 12 e 15. Disponível em: <http://hemerotecadigital.cm-lisboa.pt/OBRAS/Froebel/N15/N15_master/N15.pdf>.

Acesso em: 15 fev. 2014.

GONDRA, José Gonçalves. Dossiê: Viagens de educadores, circulação e produção de modelos pedagógicos. Apresentação. *Revista Brasileira de História da Educação*, nº 22, 2010, p. 13-16.

GONDRA, José Gonçalves; SCHUELER, Alessandra F. M. de. Olhar o outro, ver a si: um professor primário brasileiro no “Velho Mundo” (1890-1892). *Revista Brasileira de História da Educação*, nº 22, 2010, p. 87-112.

LEMES, Paula Cristina Ferreira. *A arquitetura escola de Ramos de Azevedo: estudo do Instituto Profissional Bento Quirino (1914-1967)*. São Paulo: Unicamp, 2010, 68f. Trabalho de Conclusão. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio; SILVA, Alexandra Lima. Tão longe, tão perto: escrita de si em relatórios de viagens. *Educação em Revista*, vol.27, no. 1, Belo Horizonte, Apr. 2011, p. 435-458.

PINTO, Inára de Almeida Garcia. *Um professor em dois mundos: a viagem do professor Luiz Augusto dos Reis à Europa (1891)*. São Paulo: USP, 2011, 248f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo.

REIS, Antonio Tarcísio. *Repertório, análise e síntese: uma introdução ao projeto arquitetônico*. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

REIS, Luiz Augusto dos. *O ensino público primário em Portugal, Hespânia, França e Bélgica*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1892, 648 p. Disponível em: <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/242786>>. Acesso em: 12 Nov. 2013.

SOUZA, Rosa de Fátima. *Templos de Civilização: a implantação da Escola Primária Graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)*. São Paulo: UNESP, 1998.

SOUZA, Rosa de Fátima; VALDEMARIN. *A cultura escolar em debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa*. Campinas: Autores Associados, 2005.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de; GONDRA, José Gonçalves. Olhar o outro, ver a si: um professor primário brasileiro no “Velho Mundo” (1890-1892). *Revista Brasileira de História da Educação*, nº 22, 2010, p. 87-112.

VIÑAO, Antonio; ESCOLANO, Agustín. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Tradução: Alfredo Veiga-Neto. 2ª Ed. Rio de Janeiro: DB&A, 2001.

WOLFF, Silvia Ferreira Santos. *Escolas para a República: Os primeiros passos da arquitetura das escolas públicas paulistas*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2010.

ALMANACK DA PARNAHYBA (1924-1982): INTENCIONALIDADE OU ACASO EM SUA CRIAÇÃO?

Jeferson Luís Marinho de Carvalho³⁶⁸
PPGEDU – UNISINOS
jeferson@ifpi.edu.br

Resumo

O estudo realizado faz parte de minha pesquisa no doutorado que se inscreve no campo na História da Cultura Escrita e da História da Educação na media em que analisa os discursos sobre educação que circularam no Almanack da Parnahyba entre 1924 e 1982. O recorte apresentado é um fragmento desse estudo e diz respeito a importância da obra para a educação e a história do estado do Piauí. Nesse primeiro momento a análise recai sobre os responsáveis pela criação e a longa temporalidade de publicação do Almanack, destacando sua contribuição com o ideário progressista e educacional na cidade de Parnaíba.

Palavras-chave: Almanack da Parnahyba. Imprensa. História da cultura escrita, Almanaque de cidades.

Introdução

O final do século XIX e início do século XX é lembrado pelas transformações que ocorreram no mundo e em particular no Brasil, Sevcenko (1998). Embora não tenha acontecido simultaneamente e na mesma intensidade esse processo marca a inserção de nosso país numa nova época, a época da modernização. Nesse contexto de transformações surgem, em todo o território nacional, elites que tentam imprimir um ar de “modernidade” ao ambiente urbano. Diversos aspectos podem ser apontados como exemplos dessa modernidade incipiente entre esses: o alargamento das ruas, o calçamento poliédrico, a revitalização das fachadas dos prédios mais imponentes, a eletrificação urbana, etc. Todavia não é somente de aspectos urbanísticos que se faz essa modernização, ela também pode ser explicitada por meio de sua vida social e cultural. Os clubes esportivos, teatros, cinemas, também podem ser apontados como representantes desse desenvolvimento sócio-cultural das cidades emergentes.

Reforçando o exposto Sevcenko informa que,

O salto direto da população majoritariamente analfabeta no início do século para uma ordem cultural centrada nos estímulos sensoriais das imagens e dos sons

³⁶⁸ Mestre em Educação e doutorando em Educação pelo PPGEduc da UNISINOS

tecnicamente ampliados, fornece uma indicação da trajetória da sociedade brasileira nesse período de mudanças intensas e rápidas. (SEVCENKO, 1998, p. 38)

Existe, porém, um representante dessa modernização que é mais significativo, pois ao mesmo tempo que destaca e registra, paulatinamente, o progresso e o novo modo de vida dos cidadãos, informandos-os e alinhando-os com essa nova *belle époque*, também tem o objetivo de divulgar esses feitos tanto para a posteridade como para outras cidades e regiões do país. Esse representante é o impresso em suas diferentes formas. Esses impressos no formato de jornais, livros, revistas, almanaques, opúsculos, através da circulação de idéias, trataram de organizar e civilizar as cidades, e educar seus cidadãos.

Na cidade da de Parnaíba (PI) uma obra teve importante papel no processo de organização cultural da mesma. Trata-se de um periódico anual, o Almanack da Parnahyba, que congregou literatura, poesia, dicas diversas sobre saúde, educação, dados estatísticos, pequenas biografias de seus “ilustres” personagens, calendários diversos e seção humorística com charadas e desafios.

“Através dos Almanques somos inteirados do que se compra e se vende no comércio local e o tipo e a quantidade de serviços e equipamentos de natureza coletiva disponíveis nas cidades à época, atendendo às necessidades de educação, saúde, cultura, etc.” (OLIVEIRA, 2001, p. 24). Fala-se aqui dos Almanques das Cidades, categoria à qual pertence o Almanack da Parnahyba.

Um aspecto que pouco se noticia, porém, é quem são as pessoas que idealizaram ou empreenderam esforços na edição e distribuição desses almanaques? Qual a intencionalidade dessa empreitada?

O objetivo desse artigo é apresentar, de forma resumida, quem são esses homens que se dedicaram a contribuir com o desenvolvimento econômico e cultural de sua cidade através do registro sistemático dos acontecimentos locais e nacionais nas páginas de um anuário. Registros que envolvem arte, literatura, dados econômicos e estatísticos, vida cultural e educacional da cidade e do estado, entre outros.

Especificamente a análise está focada no Almanack da Parnahyba³⁶⁹, publicação da cidade de mesmo nome, localizada no norte do Estado do Piauí. O almanaque teve sua edição de forma contínua entre os anos de 1924 e 1982, foi editado por dois importantes

³⁶⁹ Por opção manter-se-á a grafia *Almanack da Parnahyba*, pois a mesma foi originalmente empregada nesse periódico desde sua primeira edição em 1924 até 1932. Nas edições a partir de 1933 passa a ser usada a grafia *Almanaque da Parnaíba*.

empresários e escritores, Benedicto dos Santos Lima, o Bembém, seu fundador e responsável pelo Almanaque desde sua primeira edição em 1924 até 1941 (18 edições) e Ranulpho Torres Raposo, que dá continuidade ao trabalho de 1942 até 1981 (40 edições).

Da Cultura ao Almanaque

Os almanaques são definidos como uma publicação periódica de massa e em massa, ou seja, uma publicação da cultura popular. Mas o que é cultura popular? São mesmos os almanaques representantes dessa cultura popular? Burke faz coro com essas indagações quando salienta que, “Uma razão para a dificuldade de definir a história da cultura popular é que a noção de ‘cultura’ é algo ainda mais difícil de precisar que a noção de ‘popular’” (BURKE, 1992, p. 22)

Brotel responde esses questionamentos com o seguinte parecer:

[...] os almanaques, como vários outros objetos da cultura material ou impressa estão ainda hoje, e há muito tempo, presentes no Brasil como vários outros países da América ou da Europa sem que se dê por isso, porque fazem parte do cenário cotidiano tanto quanto os outdoors publicitários ou o jornal televisivo, ou ainda porque a grande modéstia de seu ser físico e a trivialidade de seus usos os tornam esquecidos, ignorados, desprezados até. (BROTEL, 2001, p. 17).

Essas publicações são “objetos da cultura material e impressa” e assumem, portanto, diferentes papéis, como é destacado por Ferreira a seguir:

No caso do Brasil, pode-se mesmo falar no aspecto civilizador dos almanaques, do que representaram chegando aos mais distantes sertões, aos povoados mais afastados, e mesmo nas cidades, numa integração de domínios rurais e urbanos, transitando entre classes sociais, exercendo a aproximação efetiva de repertórios. (FERREIRA, 2001, p. 20).

Para se entender algumas dimensões que envolvem a cultura dos almanaques e os discursos que neles transitam talvez seja necessário, em um primeiro momento, a dedicação em explorar a etimologia da palavra “almanaque” em diferentes contextos. Qual é o significado da palavra “almanaque”? De origem incerta esse termo apresenta diversas acepções. Apresentaremos um quadro sintético, a seguir, com algumas explicações sobre o conceito dessa palavra.

Quadro 1 - Alguns significados da palavra “almanaque”.

Grafia	Significado	Origem	Fontes
Al-manakh	Lugar onde a gente manda ajoelhar os camelosdaí, conto, que neste lugar se ouve, e finalmente calendário	Do árabe	Antenor Nascentes ³⁷⁰ José Pedro Machado ³⁷¹
Al; Manach	Contar, calcular	Árabe	
Al manachus	Círculo de um meridiano que servia para indicar os meses	Latim	Vitrúvio
<i>Almanac</i>	“Livro do tempo”.	Árabe	Andries ³⁷²
Man (lua) Al (cálculo) Mem (memória)	“Almeng” – cálculo para a memória.	Oriente Copta	
Al, Mon, Agnt	Observação de todas as luas	Céltico	
Almanha	Presente de ano novo	Línguas orientais	Bollème ³⁷³
Al-monghtou Al-monac	Contando todas as luas	Saxão	Bollème
Al-manach	Frade (solitário) ou obra do frade	Celta	Bollème
Almaná	Calendário ou folhinha		Frei João de Sousa ³⁷⁴
Almanach	Eferéride, dando as posições da Lua e do Sol.	Árabe Occidental	Renaud ³⁷⁵

Fonte: adaptação do autor³⁷⁶.

Por esse Quadro percebe-se que a palavra “almanaque” apresenta variadas interpretações conforme a sua origem, mas em geral, eles nos remetem a um senso de contagem do tempo, normalmente baseando-se pela Lua.

Vindo do Oriente para o Ocidente, os almanaques tornaram-se uma grande expressão da literatura popular. Sobre suas primeiras produções na Europa, Jacques Le Goff comenta:

O primeiro almanaque é impresso na Alemanha em 1455; em 1464, com um almanaque de barbeiros, começam a publicar-se os almanaques das corporações;

³⁷⁰ *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Acadêmica, São José, Francisco Alves, Livros de Portugal, depositários, 1955, s.v.)

³⁷¹ *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. 2. ed. Lisboa: Confluência, 1967, s.v.

³⁷² ANDRIES, Lise. Almanques: Revolucionando um gênero tradicional. IN: DARNTON, Robert e ROCHE, Daniel (org). *Revolução Impressa: A Imprensa na França (1775-1800)*. São Paulo: Edusp, 1996. p. 287- 307.

³⁷³ GenevièreBollème, *Lesalmanachs populaires aux XVII et XVIII siècles*.

³⁷⁴ *Vestígios da língua arábica em Portugal (/s.l./: Maiadouro, 1981)*

³⁷⁵ P. J. Renaud, *L’origine du mot almanach*

³⁷⁶ Foi usada como referência a obra de Park, Margareth Brandin (1998) e Casa Nova, Vera (1996).

em 1471 aparece o almanaque anual. No século XVII, a literatura popular de divulgação acolhe e difunde os almanaques. (LE GOFF, 1990, p. 527).

No Brasil a circulação de almanaques é bastante antiga. Os mesmos eram trazidos pelos colonizadores em suas viagens oriundas de Portugal e do restante da Europa. Brotel esclarece mais sobre esse aspecto quando informa:

Pode-se assim acompanhar a transformação do almanaque primeiro importado de Portugal (como o almanaque de Lembranças Luzo-Brasileiro publicado desde 1851) num almanaque “nacional” adaptado às necessidades próprias de uma parte da boa sociedade brasileira e logo mais de esta ou aquela cidade, como, Rio, São Paulo ou Campinas, o que não quer dizer que estejam ausentes, ou seja, ignorados os novos modelos europeus, como mostram estudos de Marlyse Meyer. (BROTEL, 2001, p. 18).

Somente no século XVIII, após a vinda da família Real Portuguesa, tem-se a edição destes em nosso território, Park (1998, p. 53) relaciona alguns almanaques, entre eles o “Almanaque para a Cidade da Bahia, ano 1812”. Embora não seja o mais antigo, pois outros circularam antes dele no Rio de Janeiro, o *Almanak Administrativo, Mercantil e Industrial da Côrte e Província do Rio de Janeiro*, editado pela tipografia dos irmãos Eduardo e Henrique Laemmert, também conhecido como Almanak Laemmert, foi publicado em 1844 e prosseguiu até 1943, portanto de grande alcance temporal. (DIAS, 2010).

Existiram e existem diversos “tipos” de almanaques. Nesse artigo nos prenderemos aos “almanaques das cidades” em especial, pois é o tipo de publicação no qual se insere o Almanack da Parnahyba. Sobre esses almanaques Park elucida com a seguinte informação, “Eram comuns os almanaques para as cidades, contendo informações, tais como: tarifas de correio, horário de trens, tabelas de preços, assim como eram comuns os almanaques religiosos contendo preces, dias de santos, vida de santos e santuários.” (PARK, 1998, p. 52).

Criação e continuidade do Almanack da Parnahyba

A Imprensa no Piauí surgiu em 15 de agosto de 1832 através do jornal “O Piauiense”, tipografado na cidade de Oeiras, primeira capital do Piauí. Sendo o Piauí a 15ª Província do Brasil a ter um jornal próprio (PINHEIRO FILHO, 1972).

Em 25 de fevereiro de 1863, foi editado, na cidade de Parnaíba, o seu primeiro jornal denominado “Eco da Parnaíba”. Cinco meses depois já surgia o segundo jornal, Liga e Progresso, em 16 de julho de 1863. (PINHEIRO FILHO, 1972).

O primeiro almanaque a ser editado no Piauí foi denominado de “Almanaque Piauiense” (*Almanach Piauihyense*), que tem suas atividades divididas em três fases. Na primeira fase, entre os anos de 1879 e 1882, foi editado por Miguel de Sousa Borges Leal Castelo Branco, era composto por dados estatísticos e notícias diversas. Na sua segunda fase, que vai de 1903 a 1905, foi editado por Abdias da Costa Neves, João Pinheiro e Miguel de Paiva Rosa. Em sua terceira e última fase, compreendida entre os anos de 1937 e 1938, teve diversos colaboradores (PINHEIRO FILHO, 1972).

Outros almanaques publicados no Piauí foram o *Almanack da Pharmácia dos Pobres*, no ano de 1908, de propriedade do farmacêutico Thomaz Paz, em Teresina e o *Almanack para 1923*, de Orlando Barbosa de Carvalho, em Oeiras. Outros tiveram vida efêmera. (MAVIGNIER e MOREIRA, 2007).

O Almanack da Parnahyba está em circulação desde 1924, são 90 anos retratando o cotidiano da cidade de Parnaíba e do Estado do Piauí através de fotografias e textos que envolvem poesia, crônicas, contos, pequenas biografias, curiosidades, charadismo, anúncios comerciais, calendários, dados estatísticos diversos entre outros. Porém sua circulação não se deu de forma ininterrupta por todo esse período.

De forma resumida esse apresentou a seguinte periodicidade, conforme o Quadro2 a seguir:

Quadro 2 - Evolução da Publicação do Almanack da Parnahyba (1924-2013)

Período (ano)	Nº da Edição	Total de Edições	Responsável
1924 a 1941	1 a 18	18	Benedicto dos Santos Lima
1942 a 1981	18 a 58	40	Ranulpho Torres Raposo
1982 a 1985	59 e 60	02	Manoel Domingos Neto
1994 a 1999	61 a 66	06	APAL*
2004	67	01	APAL
2006	68	01	APAL
2013	69	01	APAL

Fonte: Elaborado pelo autor com base no Almanaque da Parnaíba (2004, 2006 e 2013)

* Academia Parnaibana de Letras (APAL)

Pode-se perceber pelo Quadro 2, acima, que desde seu primeiro número em 1924 até sua última publicação em 2013, o Almanack da Parnahyba totalizou 69 edições em um período de 89 anos.

Uma primeira leitura feita de forma genérica revela um ideário educacional, sanitarista e higienista, presente entre as décadas de 1920 e 1930 em diversas publicações do gênero na época, como reflexo das políticas educacionais presentes nas grandes cidades do nosso país, São Paulo e Rio de Janeiro.

Através de um olhar mais atento, observa-se a primeira capa do Almanack da Parnahyba de 1924, (Figura 1). Nela a ideia de progresso está impressa pelo desenho que retrata um casal, muito bem vestido, sentados à uma mesa, provavelmente de um clube ou restaurante “fino”, comendo e bebendo despreocupadamente, talvez comemorando a passagem do “Ano Novo” ou celebrando o lançamento próprio Almanack. Nenhuma referência é feita nas páginas da publicação sobre a origem dessa figura.

Figura 1:Capa do Almanack da Parnahyba para 1924.



Fonte: Almanack da Parnahyba (1924). Digitalizado pelo autor.

Além dessa figura, colaboram com esse ideário excertos da “apresentação” do Almanack da Parnahyba, intitulada “Ao Público”, como por exemplo: “informações úteis”; “um livro de necessidade em toda casa”; “Para o sertanejo, é às vezes, o livro unico que guarda, cuidadosamente, para orientação da sua despreocupada vida, durante todo um anno”³⁷⁷; “(...) ao mesmo tempo que contendo o mais completo serviço de informações de

³⁷⁷ Mantêm-se nessas citações a grafia original utiliza nos textos da época.

toda espécie, sobretudo ‘comerciais’”. E enfatiza “Este almanack é, uma promissora esperança” (Almanack da Parnahyba, 1924, p. 1).

Seu primeiro texto, que não identifica seu autor, intitulado “PARNAHYBA: influência da municipalidade na sua ‘Evolução’” deixa claro o posicionamento progressista logo em seu primeiro parágrafo ao afirmar:

Aquella que pela vez primeira visita hoje Parnahyba, quase impossível se lhe torna fazer uma apreciação exacta do rapido ascendente que vem tendonossa urbe, na senda do progresso, conquistando, pelo esforço exclusivo de seus habitantes e da Comuna, o principal logar entre as demais cidades do Estado. O Mesmo já não succede a quem a visitou um decênio antes e hoje a revê; ser-lhe-hádifficil ocultar a surpresa provocada pelo desenvolvimento, pela verdadeira transformação porque vem ella passando de anno para anno. (ALMANACK DA PARNAHYBA. 1924, p. 2)

Em relação à educação o mesmo texto destaca algumas passagens do que seria recorrente nas publicações seguintes, ou seja, a construção de uma educação pública, embora incipiente, mas vinculada ao saneamento, como é destacado a seguir “Entre outros empreendimentos de importância, julgou s. s. de mais urgente neccessidade a Instrucção Publica e o saneamento” (ALMANACK DA PARNAHYBA, 1924, p 3).

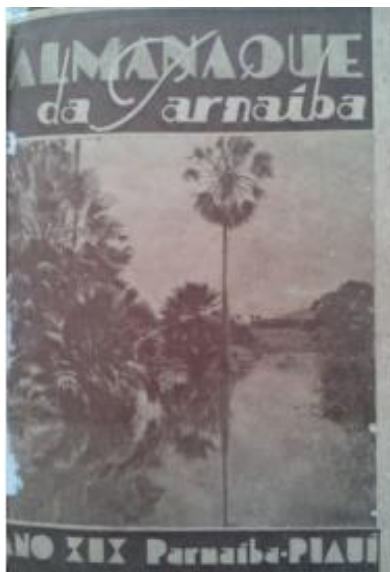
Em 1922, conforme o Almanaque da Parnahyba (1924), foi criado o primeiro Grupo Escolar, denominado de “Miranda Osório”³⁷⁸, que reunia 6 escolas mantidas pelo município, mais 5 “collegios particulares subvencionados” e outros 6 “collegios” não subvencionados, o que totalizava 725 alunos matriculados com um total de 600 frequências. (ALMANACK DA PARNAHYBA, 1924, p. 3).

O texto lamenta que, em 1924, a cidade ainda não possuía, naquele momento, prédio próprio para abrigar o Grupo Escolar, mas que o mesmo estava em construção e teria capacidade para 400 alunos e, ainda, outros dois prédios seriam erguidos para abrigar as escolas isoladas com capacidade para 100 alunos cada.

Na edição de 1942 do Almanack da Parnahyba, a primeira sob a responsabilidade editorial de Ranulpho Torres Raposo, é evidenciada, logo na capa, a permanente ideia do progresso da cidade de Parnaíba e do norte do Piauí, Figura 2.

³⁷⁸ José Francisco Miranda Osório foi o sexto vice-presidente da Província do Piauí entre 1872 e 1873.

Figura 1:Capa do Almanaque da Parnaíba - 1942.



Fonte: Almanaque da Parnaíba (1942). Digitalizado pelo autor.

Acarnaúba, conhecida como “árvore da vida” ou da “providência”, simboliza a perspectiva de futuro, de progresso, tão presentes nas páginas do Almanack da Parnahyba.

Em comparação à primeira edição de 1924, que continha ao todo pouco mais de 40 páginas e apresentava uma estrutura editorial mais simples, a edição de 1942 possui 392 páginas, pelas quais são distribuídos assuntos como calendário, literatura, estatística, “informações úteis”, charadismo, propaganda do Estado, etc. Em relação à educação seus textos apresentam “fatos históricos do Piauí”, economia, com destaque nessa edição para a cera da carnaúba, aspectos de algumas cidades do Estado e pequenas biografias de “personagens ilustres” da cidade e do Estado.

Contudo, é na denominada “Secção Estatística = Informativa” que teremos alguns dados sobre a estrutura educacional da cidade naquela época, tais como a existência de 5 Grupos Escolares Estaduais, 10 municipais, sendo 6 rurais, 9 particulares e ainda 4 escolas localizadas nas colônias de pescadores, todos vinculados à Instrução Primária. A Educação Secundária contava com apenas 3 escolas e a Profissional com 7. (ALMANAQUE DA PARNAÍBA, 1942)

Pose-se extrair também a composição do Departamento de Ensino do Estado do Piauí, que subdividia-se em Diretoria Regional de Ensino; Liceu Piauiense; Escola Normal Oficial; Instrução Primária e Subvenções, contribuições e auxílios. (ALMANAQUE DA PARNAÍBA, 1942, p. 305).

Na última edição desse período ininterrupto de publicação do Almanack da Parnahyba, em 1982, nota-se um tom melancólico em seu editorial. No ano de 1980 falecera seu editor e proprietário, o Sr. Ranulpho Torres Raposo, e com isso percebe-se uma iminente despedida do Almanaque. Suas páginas são reduzidas, apenas 149, sem os adornos de outrora, muito mais sóbrias. Há um tom de lamento, sobre as dificuldades em manter a publicação, em seu editorial.

O Almanack da Parnahyba em 1982 mantém, porém, alguns traços que marcaram por décadas suas edições anteriores, como uma página destinada aos anunciantes e outra página destinada aos textos diversos, portanto quase metade do total de suas páginas eram destinadas à publicidade. O almanaque mudara junto com a cidade de Parnaíba. Seu foco anteriormente ligado ao comércio, às exportações, as grandes empresas de representação comercial, ao pioneirismo da cidade e aos seus “filhos ilustres” agora voltava-se ao saudosismo e à novas opções econômicas como o turismo.

A educação continua presente em suas páginas com enfoque nos “Estudos e idéias”, caracterizados pelos aspectos econômicos da cidade e do Estado, Literatura, e “Notas e Informações” com destaque para o “Dia do Piauí” e o “Panorama da literatura e do teatro do Piauí em 1981” (ALMANAQUE DA PARNAÍBA, 1982). No que se refere às instituições de ensino mantém destaque para o Serviço Social do Comércio – SESC em seção “SESC em Ação”, só que agora, 1982, ocupando as últimas páginas e não mais as primeiras como ocorrera nas edições anteriores desde a década de 1960.

Mas quem foram as pessoas que durante tanto tempo criaram as condições para a continuidade dessa publicação?

Benedicto dos Santos Lima, o “Bembém”

Figura 2: Benedicto dos Santos Lima.



Fonte: Almanaque da Parnaíba, 2004.

Benedicto dos Santos Lima³⁷⁹, (Figura 2), nasceu no povoado de São Raimundo, cidade de São Bernardo (MA) em 27 de maio de 1893, filho de José Estevão dos Santos Lima, agricultor, e Genuína Correia Lima. O Bembém, como era conhecido, viveu parte de sua infância no Maranhão, até que em agosto de 1910, vem residir em Parnaíba. Trabalhando no pé do balcão, como auxiliar na empresa de José Coelho Lima, até o ano de 1917. Bembém dividia seu tempo entre o trabalho e o estudo. Autodidata, procurou compensar a falta de ensino formal. Já em 1917, ele abre seu próprio negócio, em sociedade com seu irmão, Godofredo dos Santos Lima a fim de B.S. Lima & Cia. Ltda. a Merceria Bembém, que aos poucos vai se mostrando um empreendimento de grande sucesso. Leitor voraz, não faltava em sua Merceria espaço para livros das mais variadas áreas do saber, tampouco pessoas interessadas em discutir diversos assuntos. Em dezembro de 1919 casou-se com Neusa da Fonseca Lima, com quem teve 14 filhos. Bembém, em 1923, influenciado por uma série de almanaques patrocinados por empresas comerciais, como o Almanaque Bristol, o Almanaque do Pensamento e o Almanaque Bertrand etc., resolve, ele mesmo, patrocinar a

³⁷⁹ Informações extraídas do Almanaque da Parnaíba, edições de 1959, 1985 e 2004

partir de sua Merceria, seu próprio Almanaque. O ano de 1923 serviu para coleta de dados e organização do que viria a ser, no ano seguinte, o primeiro número do *Almanack da Parnaíba*, oferecido como uma lembrança da Merceria Bembém. O *Almanack* com certeza foi além das expectativas de seu criador, já que ao longo de sua existência provou ser mais que uma lembrança, se constituiu num importante documento sobre a sociedade piauiense e parnaibana no século XX. Além do Almanack, foi fundador do Jornal “Aljava”, periódico de caráter predominantemente literário. Escrevia para vários jornais no país e era filiado a associação de Imprensa do Rio de Janeiro. Bembém ficou à frente do almanaque até 1941, quando repassou seus direitos autorais a outro comerciante da cidade, Ranulpho Torres Raposo. Benedicto dos Santos Lima veio a falecer em 21 de agosto de 1958 na cidade do Rio de Janeiro, deixando esta contribuição à cidade de Parnaíba e o Estado do Piauí.

Ranulpho Torres Raposo

Figura 3 - Ranulpho Torres Raposo



Fonte: Almanaque da Parnaíba, 2004.

Ranulpho Torres Raposo³⁸⁰, (Figura 3), nasceu na cidade de Miguel Alves (PI) em 28 de maio de 1900. Filho de Gustavo Pinheiro Raposo e Anália Torres Raposo. Veio para Parnaíba com sua família no ano de 1904 e residiram até 1916, quando teve que retornar à cidade de Miguel Alves. No ano seguinte, 1917, mudou-se para a Capital da Província, a cidade de Teresina, onde foi estudar o curso ginásial no colégio Liceu. Nesse período

³⁸⁰ Informações extraídas do Almanaque da Parnaíba, edições de 1981, 1985 e 2004.

empregou-se em uma tipografia e o contato com vários impressos despertou sua paixão pelo jornalismo. Em setembro de 1918 casou-se com Benedita do Rego Torres, que era sua prima legítima, fato esse que o levou a abandonar os estudos para se dedicar ao sustento do lar. Em 1921 retorna para a cidade de Parnaíba com a intenção de se tornar comerciante. Seu primeiro empreendimento foi uma quitanda que, devido ao sucesso, permitiu juntar algumas economias e, com um amigo fundou uma casa comercial denominada “Torres e Branco”, sendo a sociedade desfeita algum tempo depois levando-o a abrir a firma individual Ranulpho Torres Raposo, situada na rua Presidente Vargas. Passa a ser, desde 1925, representante comercial de diversas empresas, como por exemplo, a Ford. Abriu filiais de sua empresa nas cidades de Teresina (PI) e na cidade de Fortaleza (CE), onde inclusive montou uma gráfica. Foi comerciante e jornalista filiado ao Sindicato dos Jornalistas do Piauí. Entre os anos de 1942 e 1980 foi o editor responsável pela publicação do “Almanaque da Parnaíba”. Escreveu algumas obras como “A Bacia do Parnaíba”. “Navegabilidade do Parnaíba” e “Lar Paterno”. Foi fundador do Rotary Club de Parnaíba, em 1937, e da Federação do Comércio do Piauí, em 1954, criou em Parnaíba a Regional do Comércio Piauiense, sendo seu primeiro Presidente até o ano de 1980. Também foi presidente da Associação Comercial de Parnaíba entre os anos de 1951 e 1971 e da Cia de Luz e Força de Parnaíba por duas vezes, 8 anos ao todo. Recebeu o título de Cidadão Parnaibano em 1975. Ranulpho foi diretor do Serviço Social do Comércio (SESC) por mais de 20 anos. Também pertenceu a Academia Parnaibana de Letras, cadeira n. 29. Faleceu em Fortaleza no dia 23 de setembro de 1980, sendo seu corpo trasladado para Parnaíba onde foi sepultado.

A distinção de interesses por trás do Almanack da Parnahyba

As sucintas biografias expostas anteriormente ressaltam os aspectos mais positivos de seus biografados. Há uma tendência para se exaltar as figuras que são apresentadas como idealizadores ou pioneiros. Aqui não pretende-se fugir à regra, contudo busca-se propor uma reflexão sobre outros aspectos que muitas vezes são silenciados ou esquecidos, mas que basta um olhar mais crítico e para se deparar com sua presença nas entrelinhas ou no que não foi dito.

Benedicto dos Santos Lima e Ranulpho Torres Raposo são os personagens que estão por trás da trajetória do Almanack da Parnahyba. Quando seus nomes são pesquisados, encontram-se sempre referências positivas aos mesmos, como destacados por Pinheiro Filho

“[...] como propriedade da figura inesquecível de Benedito dos Santos Lima, carinhosamente chamado Bembém pela população parnaibana” (p. 40) ou “pela respeitável e empreendedora figura de Ranulfo Torres Raposo, sendo cada edição mais esmerada que a outra” (p. 41).

Ao analisar as informações sobre esses dois editores do Almanack da Parnahyba, vê-se que eles possuem em comum o fato de serem escritores e empreendedores comerciais em Parnaíba, embora não fosse parnaibanos.

Pergunta-se então, será que somente o fato de serem homens dedicados à literatura e à imprensa foi fator determinante nas suas trajetórias à frente do desse almanaque?

Pela leitura das edições do Almanack da Parnahyba de 1924 a 1941, edições sob a responsabilidade de Benedito dos Santos Lima, fica evidenciada uma preocupação com a apresentação de uma cidade (Parnaíba) progressista, alinhada com seu desenvolvimento, à época, comercial. Era apresentada uma cidade apenas em seus pontos mais positivos, quase perfeita, sem nenhuma pretensão crítica aos problemas que qualquer cidade passaria, em um dado momento de sua construção ou “progresso”.

Essa afirmação é reforçada em Lima (2013), que ao estudar as fotografias existentes no Almanack da Parnahyba, na década de 1930, colabora com algumas assertivas: “Curiosamente, não existem fotografias feitas no interior dos prédios” e ainda “Queriam falar de uma necessidade de se construir uma cidade, no olhar, que fosse digna de ser vivida por eles e objeto de consumo da elite local” (LIMA, 2013, P. 27).

Todavia não pode-se esquecer das contribuições no campo educacional prestadas pelo almanaque nesse período. Graças a ele pode-se recuperar aspectos da história da educação de Parnaíba e do Piauí que, de outra forma, estariam perdidas. O Almanaque seguia os preceitos da época, como reforça Casa Nova:

A racionalização da ordem social é o projeto que, durante as primeiras décadas do século, é endossado pela Medicina, e que, juntamente com a Pedagogia, inventa a construção do homem brasileiro, cidadão, inicialmente em seu sentido urbano, e, posteriormente, o rural, camponês. (CASA NOVA, 1996, p. 15)

Que discursos os editores queriam que fossem legitimados através do Almanack da Parnahyba? Seria uma forma de convencer aos anunciantes e clientes que a cidade de Parnaíba era digna e próspera?

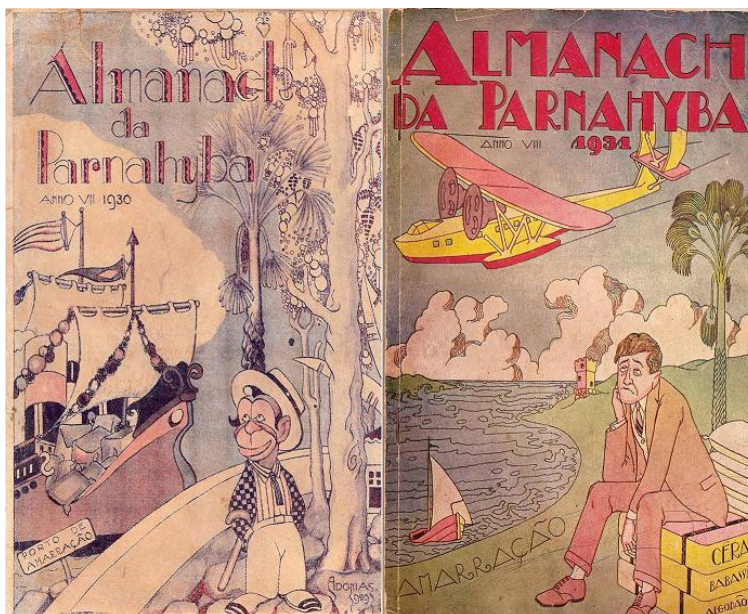
Outra indagação é em relação às publicações entre os anos de 1942 a 1982. Nessas edições notamos várias menções à entidades como o Rotary Clube de Parnaíba e Federação

do Comércio do Piauí. Entidades essas que tiveram profunda relação com o senhor Ranulpho Torres Raposo, sendo este fundador das mesmas, além do fato de que as edições do Almanack da Parnahyba entre os anos de 1960 a 1981 trouxeram ininterruptamente, a cada ano, várias páginas com fatos marcantes Serviço Social do Comércio - SESC, sem se esquecer que durante vinte anos o Diretor do SESC-PI foi o próprio Ranulpho.

Poder-se-ia afirmar que os responsáveis pelo Almanack da Parnahyba, através de suas páginas, enaltecem a imagem da cidade e do Estado com uma intencionalidade vinculada às suas atividades comerciais e empresariais, ou ainda, foram ufanistas, conforme alerta Oliveira (2001).

Produzidos de um modo geral por indivíduos extremamente comprometido com a vida local, os Almanques propõem a informar sobre as características da vida social e econômica das localidades registrando, muitas vezes com indisfarçável tom ufanista, o cotidiano das cidades [...]. (OLIVEIRA, 2001, p. 23).

Figura 4:Capas do Almanaque da Parnaíba – 1930 e 1931.



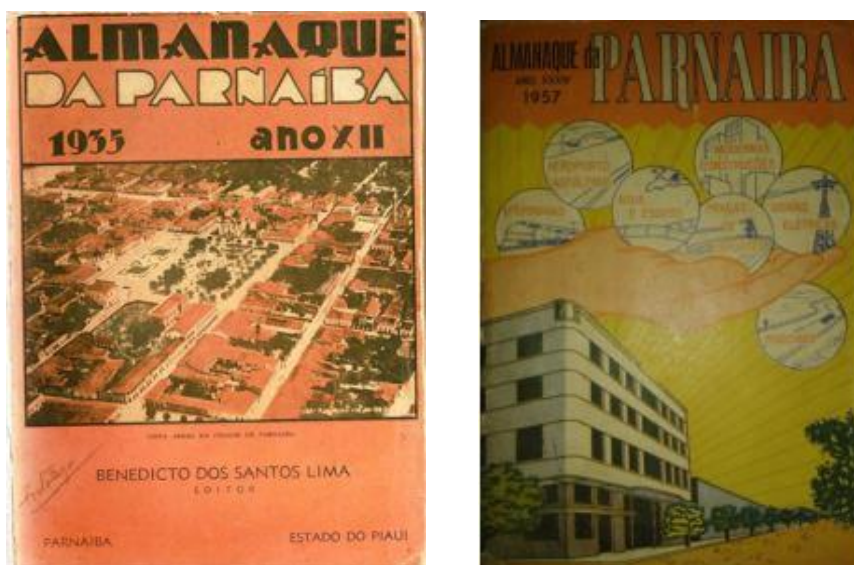
Fonte: Almanack da Parnahyba, 1930 e Almanack da Parnahyba, 1931.

Por uma breve análise das capas do Almanack da Parnahyba de 1930 e 1931, na Figura 4 acima, nota-se o que, conforme como foi exposto anteriormente, a temática progressista se faz presente. Aqui, nessa época, já era evidenciada uma preocupação que até os dias atuais (2014) toma conta da sociedade parnaibana, trata-se da construção, ou

término da construção, do Porto de Luís Correia³⁸¹, na cidade litorânea vizinha de mesmo nome, fato esse que traria, segundo o almanaque, maior desenvolvimento para a cidade de Parnaíba, tornando-a grande polo exportador da região.

Sem se estender pela análise de todas as capas do Almanaque, pois este não é o objetivo desse artigo, mas promovendo um recorte daquelas que ilustram o posicionamento progressista de seus editores em relação à cidade de Parnaíba, atentemo-nos à Figura 5, abaixo:

Figura 5: Capas do Almanaque da Parnaíba – 1935 e 1957.



Fonte: Almanaque da Parnaíba, 1935 e Almanaque da Parnaíba, 1957.

Na capa do Almanaque em 1935, vê-se a primeira fotografia aérea da cidade de Parnaíba, onde alinham-se duas visões de progresso, uma da cidade fotografada em sua paisagem mais urbanística, o centro comercial e, a outra visão é a do próprio avião que, naquele momento representava o progresso de asas.

Com referência a capa do ano de 1957 é apresentada, ao mesmo tempo, símbolos do progresso para uma cidade e região e a preocupação com sua realização. “Aeroporto;

³⁸¹ Os primeiros estudos hidráulicos e hidrológicos para a instalação do porto são do fim da década de 1960. As obras de construção, entretanto, só foram iniciadas entre as décadas de 1970 e 1980 e paralisadas em 1986, por insuficiência de recursos. Já em 1988, a exploração do porto foi objeto de concessão, por 50 anos, ao Governo do Estado do Piauí, que, em 1991, subconcedeu a construção e exploração do porto à empresa Inace. Após 16 anos sem investimentos pela referida empresa, o contrato de subconcessão foi rescindido e, em 2007, foi firmado o Convênio nº 003/2007, entre a Secretaria Especial dos Portos da Presidência da República - SEP e a Setrans, para execução de serviços e obras de retomada da construção do Porto de Luís Correia/PI. (<http://mpf.jusbrasil.com.br/noticias/100507004/porto-de-luis-correia-mpf-pi-quer-ressarcimento-de-r-12-mi-aos-cofres-publicos>)

Ferrovias; Águas e esgotos; Modernas construções; Usinas elétricas; Rodovias; e Praças esportivas” são as temáticas encontradas nessa capa, juntamente com o desenho do prédio da Associação Comercial de Parnaíba, que será apresentada como uma das entidades preocupadas com a garantia de consolidação desse ideal.

Seria uma forma de enaltecer essas entidades ou de autopromoção à frente das mesmas? Não que haja algum “pecado” nessas atitudes. Essa reflexão serve para pensarmos sobre a (im)parcialidade que se faz presente na imprensa.

Corroborando com esses questionamentos trazemos o enunciado de Luca (2008, p. 139) “A discussão em torno do estatuto do que se publica na imprensa periódica já foi - e continua sendo - objeto de acirradas polêmicas. Há objetividade e neutralidade? É possível distinguir notícia e interpretação?”

A neutralidade não existe nem por parte do historiador e nem por parte das fontes históricas que o mesmo utiliza. Luca enfatiza essa afirmação quando nos reporta que:

Ao contrário da tradição metódica e positivista, que acreditava na neutralidade e na transparência das fontes escritas, desde que "verdadeiras", estabelecidas sua autoria e datação, a Nova História e seus herdeiros apontam para o caráter representacional das fontes, mesmo as tradicionais fontes escritas, que são documentos e monumentos carregados de intencionalidade e parcialidade. (LUCA, 2008, p. 240).

Nesse artigo não pode-se aprofundar essa questão, pois isso demandaria uma análise maior sobre todas as edições do Almanack da Parnahyba (1924 a 1982), mas pela amostragem aqui citada e pela leitura de outras edições fica inerente que as decisões de seus editores produziu em suas páginas a imagem que consideravam ideal, em sua época, da cidade e do Estado. Nessa imagem a preocupação com a educação, seja na forma de instruir, informar ou divulgar, estiveram presentes em todos esses anos, colaborando para que hoje se possa reconstruir esse cenário de quase um século de história da educação.

Portanto um olhar mais apurado para essa obra (Almanack da Parnahyba) poderá contar um pouco mais sobre os fatos e seus personagens, incluindo seus idealizadores e escritores. Não cabe ingenuidade aos pesquisadores pensar que todas as ações são compostas de boas intenções. O distanciamento e a procura por uma neutralidade metodológica em relação ao objeto de pesquisa formam ingredientes necessários para produzir outro olhar, um olhar que ajude a desvelar importantes aspectos de nossa história.

Referências

- ALMANACK DA PARNAHYBA. Benedicto dos Santos Lima, Parnaíba, Piauí, 1924.
_____. Recife: Typ. Jornal do Commercio, 1930.
_____. Fortaleza: Typografia Gadelha, 1931.
- ALMANAQUE DA PARNAÍBA. Benedicto dos Santos Lima, Parnaíba, Piauí, 1935.
_____. Fortaleza, Ceará: Tipografia Minerva, 1942.
_____. Fortaleza, Ceará: Tipografia Minerva, 1957.
_____. Fortaleza, Ceará: Gráfica Editorial Cearense Ltda., 1982.
- ANDRIES, Lise. *Almanaques: Revolucionando um gênero tradicional*. IN: DARNTON, Robert e ROCHE, Daniel (org). *Revolução Impressa: A Imprensa na França (1775-1800)*. São Paulo: Edusp, 1996. p. 287- 307.
- BROTEL, Jean-François. *Catálogo Almanak dos Almanques*. In: MEYER, Marlyse. *Do Almanak aos Almanques*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.
- BURKE, Peter. *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: Unesp, 1992.
- CASA NOVA, Vera. *Lições de almanaque: um estudo semiótico*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.
- FERREIRA, Jerusa Pires. *Almanaque*. In: MEYER, Marlyse. *Do Almanak aos Almanques*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.
- LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Trad. Bernardo Leitão. Campinas: Editora da Unicamp, 1990.
- LUCA, Tania Regina de. *História dos, nos e por meio dos periódicos*. In: PINSK. Carla Bassanezi (org.). IN: *Fontes Históricas*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- MACAMBIRA, Débora Dias. *Impressões do tempo: os almanaques no Ceará (1870 – 1908)*. Ceará, 2010. Dissertação (Mestrado em História). Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Ceará.
- MAVIGNIER, Diderot dos Santos e MOREIRA, Aldenora Mendes. *Conhecendo história e geografia do Piauí*. Parnaíba: Gráfica Ferraz, 2007.
- SEVCENKO, Nicolau. *O prelúdio republicano, astúcias da ordem e ilusões do progresso*. In: SEVCENKO, Nicolau (Org.). *História da vida privada no Brasil*. vol. 3: República – da Belle Époque à era do rádio. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- OLIVEIRA, Maria Coleta. *Os almanaques de São Paulo como fonte para pesquisa*. In: MEYER, Marlyse. **Do Almanak aos Almanques**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.
- PARK, Margareth Brandini. *Histórias e leituras de almanaques no Brasil*. Campinas: SP, 1998. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.
- PINHEIRO FILHO, Celso. *História da imprensa no Piauí*. Teresina, COMEPI, 1972.

O LIVRO DE SOUZA LOBO E O ENSINO DE ARITMÉTICA NO RIO GRANDE DO SUL DURANTE A PRIMEIRA REPÚBLICA

Joseane El Hawat³⁸²

Programa de Pós-Graduação em Educação/UFRGS
joseaneh@yahoo.com.br

Resumo

Este trabalho tem como objetivo apresentar um estudo sobre o livro do professor José Theodoro Souza Lobo, *Primeira Arithmetica para Meninos*, buscando identificar e compreender aspectos do ensino de aritmética nas aulas públicas do Rio Grande do Sul, a partir das similitudes entre o livro e os programas de ensino público primário de aritmética dos anos de 1899 e 1910. Ao realizar a análise, intencionou-se, também, reconhecer as funções desempenhadas pelo livro de Souza Lobo no respectivo período de estudo. Para tanto, foram consideradas as apreciações de Alain Choppin acerca das funções essenciais exercidas pelos livros didáticos.

Palavras-chave: Aritmética, Livro Didático, História da Educação;

Apresentação

Este trabalho pretendeu investigar uma das obras do professor José Theodoro Souza Lobo, o livro *Primeira Arithmetica para Meninos* e suas articulações com o ensino primário de aritmética nas aulas públicas do Rio Grande do Sul. Nesta reflexão buscou-se identificar elementos acerca do ensino de aritmética, apontando as similitudes do livro – mediante os conteúdos propostos e as respectivas atividades – e os programas do ensino público primário de aritmética prescritos no Decreto n. 239, de 5 de junho de 1899, que “aprova o programma do ensino elementar e complementar” e no Decreto n. 1575 de 27 de janeiro de 1910, que “aprova o programma de ensino dos collegios elementares”.

Em relação à instrução pública no final do século XIX, o Brasil passa por uma reconfiguração ancorada no que se convencionou chamar de *modelo republicano*³⁸³. O novo modelo escolar intencionava oferecer um ensino mais racionalizado e padronizado, visando à escolarização em massa e atender às necessidades da universalização da educação popular. Sua implantação iniciou-se em São Paulo em 1893, e o modelo escolar republicano

³⁸² Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob orientação da Profa. Dra. Natália Gil. Em sua pesquisa se interessa por compreender a avaliação dos saberes matemáticos no ensino primário das escolas isoladas de Porto Alegre, entre os anos de 1873 e 1919. Integrante do grupo de pesquisa interinstitucional (UFRGS-USP-UNICAMP) “Repetência e evasão na escola brasileira: 1889-1930”.

³⁸³ Marta Maria Chagas de Carvalho discorre sobre o modelo escolar republicano em *A escola e a República e outros ensaios*, 2003.

passou a ser paulatinamente adotado em diversos estados brasileiros. Entretanto, no Rio Grande do Sul, só veio a ser constituído em 1909³⁸⁴, onde foram denominados de colégios elementares. Considerando este momento, em que a instrução pública passou por uma reconfiguração, intenciona-se apresentar José Theodoro Souza Lobo e seu livro *Primeira Arithmetica para Meninos*, o qual fez parte da cultura escolar ao longo do período proposto para estudo.

Ao examinar a obra do professor Souza Lobo e os programas foram consideradas as apreciações de Alain Choppin acerca das funções essenciais exercidas pelos livros didáticos. Choppin, ao refletir sobre as funções essenciais do livro didático, em seu artigo *História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte* (2004), enuncia as múltiplas funções dos livros escolares manifestadas nos estudos históricos. De acordo com o autor, essas funções podem ser alteradas segundo condições socioculturais, período, disciplinas, métodos de utilização e níveis de ensino.

Um olhar a partir da história cultural

O estudo realizado fundamentou-se na perspectiva da história cultural, na qual o campo historiográfico de investigação considera as diversas possibilidades de analisar a trajetória do homem no tempo e espaço. Os estudos da história cultural compreendem as mais variadas produções do próprio homem, procedendo à observação da cultura letrada, da cultura popular, a produção cultural de sociedades diversas, cotidianos, normas de conduta, sistemas de educação e cultura material (Burke, 2008).

Interessando-se pelo ensino primário de aritmética, ministrado nas escolas públicas do RS, durante a primeira república, o estudo se propõe a analisar e compreender elementos inseridos no cotidiano destas escolas. Ao refletir sobre a escola e cultura, António Viñao Frago indica em seu texto *Historia de la educación y historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones* (1995), que a escola entendida como instituição implica em afirmar a existência de uma cultura escolar, “precisamente porque la escuela es una institución es por lo que podemos hablar de cultura escolar, y vice-versa” (p.68). Conforme o autor, ao considerar a cultura escolar como um conjunto de aspectos institucionalizados que

³⁸⁴ Na tese de Eliane Teresinha Peres, *Aprendendo formas de pensar, de sentir e de agir – a escola como oficina da vida: discursos pedagógicos e práticas escolares da escola pública* (UFMG, 2000), é aprofundada a análise da organização do sistema público de ensino primário no Rio Grande do Sul, na primeira metade do século XX.

caracterizam a escola como organização, deve-se ponderar a existência de várias modalidades e níveis, envolvendo práticas, modos de vida, ritos, modos de pensar, dizer e fazer. Frente ao que sugere Vínio Frago, a história da cultura escolar abarca múltiplos elementos do cotidiano escolar, dentre os quais estão os objetos materiais, suas funções, usos, distribuição, materialidade, introdução, transformação (1995, p.68). Augustín Escolano, ao falar sobre os objetos da história escolar, indica que os mesmos são vestígios e objetos portadores de significados alusivos às práticas e processos formativos da escola (2012, p.12).

Nesse sentido, análise proposta não se fundamentou apenas na investigação dos conteúdos contidos nos programas de ensino de aritmética. Intencionou-se compreender as práticas docentes articulando tais prescrições com um dos objetos escolares do período, o livro do professor Souza Lobo.

O autor

Ao apresentar a obra de José Theodoro Souza Lobo, faz-se interessante igualmente apresentar o referido autor, o qual esteve presente de forma ativa em diferentes esferas da instrução pública gaúcha: professor da Escola Normal, diretor geral da Instrução Pública da Província, diretor da Escola Normal, inspetor escolar e autor de livros didáticos (Hilzendeger, 2009, p.79).

Figura 1 – Professor José Theodoro Souza Lobo.



Fonte: Biblioteca Escola Estadual de Ensino Fundamental Souza Lobo.

Souza Lobo nasceu em Porto Alegre no dia 7 de janeiro de 1846. Formou-se engenheiro geógrafo na Escola Central do Rio de Janeiro e, retornando à cidade natal, tornou-se lente da Escola Normal em 1873, na cadeira de Matemática. No ano de 1877 fundou o Colégio Souza Lobo, do qual foi diretor e professor.

Figura 2 – Sobrados do Colégio Souza Lobo, foto de 1935.



Fonte: Biblioteca Escola Estadual de Ensino Fundamental Souza Lobo.

Pela instituição passaram inúmeros discípulos, sendo que alguns posteriormente vieram a ocupar cargos relevantes na política, medicina, exército e magistratura, como Júlio de Castilhos, Borges de Medeiros, Protásio Alves, Sebastião Leão, Assim Brasil, entre outros (Porto Alegre, 1917, p. 197). Souza Lobo faleceu no dia 9 de agosto de 1913, aos 67 anos. A respeito da sua morte e da continuidade de sua obra, Aquiles Porto Alegre escreveu o seguinte:

A morte, porém, não fez que desaparecesse de todo, o velho e querido professor, porque Souza Lobo conquistara para sempre a estima de todos os que tinham a ventura de aprender com ele. [...] Suas obras didáticas aí estão também para provar aos vindouros que os que trabalham e deixam os frutos de seus esforços, não morrem nunca – apenas se ausentam, vivendo pelo tempo a fora no pensamento das gerações que se lhes sucedem (1917, p. 198).

Quanto às obras didáticas de sua autoria, Souza Lobo publicou *Geografia Elementar* e, em matemática, *Primeira Arithmetica para Meninos*, *Segunda Arithmetica para Meninos* e *Segunda Arithmetica* (Hilzendeger, 2009, p.78).

O livro e sua circulação

A respeito da produção editorial de livros escolares, observou-se no final do século XIX um momento caracterizado pela emergência de autores e editores regionais, conforme indica Elomar Tambara em seu artigo sobre as *Trajatórias e natureza do livro didático nas*

escolas de ensino primário no século XIX no Brasil (2002). Nas décadas de 1880 e 1890, a província de São Pedro do Rio Grande do Sul estabilizou um parque editorial e um conjunto de autores que massivamente dominavam os livros escolares utilizados em sala de aula (Tambara, 2002, p. 30-31).

Uma das razões para esse processo de descentralização, que ocorreu igualmente em outras províncias³⁸⁵, é a consolidação das Escolas Normais. Nos locais onde estas foram instituídas, verificou-se a ocorrência de “um ambiente propício para a produção de livros escolares” (Tambara, 2002, p.35). Como é o caso³⁸⁶ do professor José Theodoro Souza Lobo, Diretor da Escola Normal no ano de 1878³⁸⁷. O livro *Primeira Arithmetica para Meninos*³⁸⁸ teve sua primeira edição entre os anos de 1875 e 1876, de acordo com as considerações realizadas por Maria Aparecida Hilzendeger, em sua Dissertação (2009, p. 82). Segundo a pesquisadora, a obra foi desenvolvida inicialmente para orientar a educação de crianças do gênero masculino, em virtude do interesse do autor em utilizá-lo no Colégio Souza Lobo, uma escola para meninos. Entretanto, o livro passou a ser utilizado em outras instituições, podendo ser considerado como uma obra de sucesso e aceitação, pois atingiu sua 52ª edição, em 1956. Mediante a cultura própria do espaço, práticas docentes e ambiente escolar do colégio para meninos Souza Lobo, e a consequente expansão do uso da *Primeira Aritmetica* em outras instituições de ensino, verifica-se o que Alain Choppin (2004) considera como a função ideológica e cultural dos livros didáticos. Segundo o autor, na função ideológica e cultural o livro didático torna-se um instrumento privilegiado de construção de identidade – um dos vetores essenciais da cultura e dos valores das classes dirigentes – , que tende a aculturar e, em determinados momentos, a doutrinar gerações, podendo se exercer de maneira explícita, ou, ainda, de maneira dissimulada, mas não menos eficaz (2004, p. 553).

Em relação à circulação da obra nas aulas públicas, no final do século XIX e início do século XX, é pertinente apresentar três elementos: as inscrições contidas na capa e interior do livro, os “mappas demonstrativos” do almoxarifado da instrução pública e a escrituração escolar do período.

³⁸⁵ Além do Rio Grande do Sul, províncias do Maranhão, Minas Gerais e Pernambuco (Tambara, 2002, p.30).

³⁸⁶ Em seu artigo, Tambara elenca outros autores de livros didáticos que estiveram envolvidos com a Escola Normal: Hilário Ribeiro, Bibiano de Almeida, João Frankenberg e Vasco Araújo e Silva (2002, p. 34-35).

³⁸⁷ Conforme Schneider, 1993, p. 348.

³⁸⁸ “No prefácio da *Primeira Aritmética*, o autor explica que escreveu o livro para expor conteúdos elementares com os quais os alunos pudessem acompanhar o estudo da *Segunda Aritmética*” (Pais, 2011, p. 132).

Ao examinar a capa da obra analisada, 38ª edição com data de 1929³⁸⁹, consta a seguinte inscrição “Obra aprovada pelo Conselho de Instrucção e por uma Comissão da Escola Militar do mesmo Estado. Adoptada nas Aulas Publicas e em quasi todos dos Collegios Particulares”. Ou seja, o livro foi submetido ao processo de avaliação e aprovado por um conselho vinculado à Diretoria de instrução pública do Rio Grande do Sul, o que, de acordo com o pesquisador Luís Carlos Pais, era um recurso estratégico utilizado pelos autores para maior divulgação e circulação dos livros didáticos, nas últimas décadas do século XIX (2011, p.138). Segundo Pais, quando a obra recebia a aprovação, a mesma era recomendada oficialmente para uso nas escolas públicas. Outros recursos utilizados, além dos pareceres oficiais, eram as cartas de apresentação das obras didáticas, escritas por pareceristas escolhidos pelo próprio autor. Tal recurso é igualmente encontrado no livro de Souza Lobo. Nas páginas iniciais são apresentados dois pareceres, o primeiro com data de 1874, de Fernando Ferreira Gomes³⁹⁰, e o segundo de Francisco Carlos da Silva Cabrita³⁹¹, em 1883.

Outro aspecto com relação ao uso da obra de Souza Lobo são os registros encontrados no “Mappa Demonstrativo dos objectos recebidos pelo Almojarifado da Instrução Publica e distribuidos ás escolas publicas” da Capital. De acordo com o documento, entre os anos de 1898 e 1903, foram recebidos 22.615 exemplares no almoxarifado, sendo que, deste montante, 17.614 livros foram distribuídos às escolas públicas de Porto Alegre no mesmo período.

O último elemento a ser considerado acerca da circulação da *Primeira Arithmetica para Meninos* são os registros de recebimento deste livro na escrituração escolar específica para os inventários de móveis, objetos e livros “fornecidos” e “existentes” nas escolas isoladas de Porto Alegre³⁹². Entre os apontamentos de recebimento de talhas, mata-borrões,

³⁸⁹ Exemplar adquirido este ano em um sebo da cidade de Porto Alegre. Exemplar com edição da Livraria do Globo – Porto Alegre (RS).

³⁹⁰ Professor, natural de Porto Alegre, exerceu o magistério na cidade de Vassouras (RJ) e retornou à sua terra natal para dirigir seu estabelecimento de ensino secundário: o Colégio Gomes. Em 1876, o colégio era considerado um dos estabelecimentos particulares com maior número de alunos (Pais, 2011, p.138).

³⁹¹ Professor de Matemática, formado em engenharia e membro de sociedades religiosas vinculadas à Igreja Católica. Foi professor catedrático da Escola Politécnica do Rio de Janeiro e da Escola Normal do Distrito Federal. Exerceu também o cargo de diretor desta última instituição, mas pediu para ser exonerado em 29 de janeiro de 1897. Foi ainda diretor do externato Colégio Pedro II, de 1898 a 1903 e membro do Conselho Diretor da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal (Pais, 2011, p.139).

³⁹² Livro de recebimento de materiais e objetos das escolas isoladas de Porto Alegre, entre 1899 e 1921. Entre as escolas, constam materiais entregues à: 15ª aula pública mista, 9ª aula do sexo masculino da Azenha, 32ª aula pública do sexo masculino do bairro Rio Branco e 12ª aula pública do sexo masculino do Partenon. Não

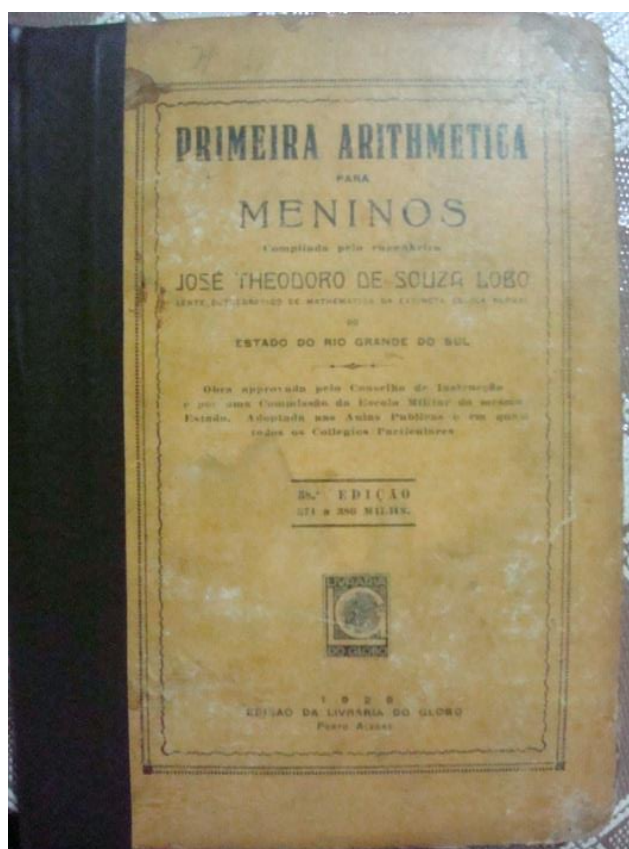
lousas, régua e urinóis, constam exemplares tanto da *Primeira* quanto da *Segunda Arithmetica*. Segundo os registros, os livros do professor Souza Lobo mantiveram-se nas relações de materiais entre os anos de 1899 até 1905, retornando em 1919 e permanecendo até o último ano de anotações do documento analisado, 1921.

Percebe-se que a *Primeira Arithmetica* esteve presente nas aulas públicas da capital, tanto as aulas do sexo masculino como mistas e, ainda, contando com um número significativo de edições, mesmo após a morte do autor. Dessa forma, considera-se que este livro didático possa ter apoiado, no cotidiano, as práticas docentes das aulas públicas do período.

A Primeira Arithmetica para Meninos e os Programas de ensino

foram efetuadas anotações entre os anos de 1908 e 1918. Material localizado no Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul.

Figura 3 – Capa Primeira Arithmetica para Meninos, 38ª edição.



Fonte: Biblioteca Escola Estadual de Ensino Fundamental Souza Lobo.

O livro analisado *Primeira Arithmetica para Meninos* é composto por oito capítulos, sendo dispostos e denominados da seguinte forma:

- I) Numeros inteiros
- II) Fracções Decimaes.
- III) Systema metrico decimal
- IV) Divisores dos numeros
- V) Fracções ordinarias
- VI) Metrologia
- VII) Methodo de redução á unidade
- VIII) Definições de Geometria

Todos os capítulos foram organizados por tópicos, os quais são numerados, e entre seus subcapítulos foram propostas atividades denominadas de “questionários”, “exercícios”, “problemas” de aplicação e, ainda, “exercícios orais”. Na estrutura dos capítulos, são encontrados exemplos, especialmente antes dos questionários. E no final destes, o autor propõe uma série de exercícios de “recapitulação” alusivos às definições apresentadas. Percebe-se uma possível intenção por parte do autor, através dessa organização e configuração de atividades e exemplos, de que o livro tenha sido escrito para o uso dos alunos, como anteriormente assinalado por David Antônio da Costa (2011) em sua análise sobre a obra do professor Souza Lobo. Manifesta-se, pelas atividades propostas e exemplos, o que Choppin sugere como a função instrumental do livro, na qual, segundo ao autor, o livro didático propõe exercícios ou atividades que visam facilitar a memorização dos conhecimentos, favorecer a aquisição de competências disciplinares, a apropriação de habilidades ou de métodos de análise.

Considerando a estrutura interna do livro, assumindo seu uso nas aulas públicas e entendendo que o mesmo foi um “suporte privilegiado dos conteúdos educativos” (Choppin, 2004), pois se manteve em circulação por aproximadamente 80 anos, passa-se aqui a analisar as aproximações entre o livro de Souza Lobo e os programas de ensino primário de aritmética. O programa de ensino de 1899 foi definido através do Decreto n. 239, de 5 de junho. O ensino primário no respectivo período era dividido³⁹³ em elementar e complementar, tendo este último o intuito de preparar os alunos para o magistério público primário³⁹⁴. Quanto ao programa de ensino de 1910, o mesmo foi estabelecido pelo Decreto n. 1575, de 27 de janeiro, que “aprova o programma de ensino dos collegios elementares”³⁹⁵.

Tomando como interesse principal o ensino primário elementar, faz-se necessário compreender sua configuração. Segundo o regimento interno das escolas elementares do Estado, de 1898, o ensino nesses estabelecimentos era dividido em 3 classes, sendo cada uma das classes divididas em 2 seções (Art.1º). Tal classificação deveria ser realizada pelo

³⁹³ Conforme Art. 2º, Decreto n. 239, de 5 de junho de 1899. Ainda de acordo com este artigo o ensino elementar poderia ser ministrado nas escolas elementares ou em colégios distritais, enquanto o complementar somente nos colégios distritais.

³⁹⁴ Conforme Art. 5º, Decreto n. 874, de 28 de fevereiro de 1906.

³⁹⁵ Criados em 1909 pelo Decreto n. 1479 para o ensino elementar e complementar.

professor ou professora no início do ano letivo, de acordo com o grau de adiantamento de cada aluno (Art.2º).

Os programas de ensino para a 1ª Classe

Considerando os dois programas de ensino da aritmética, é possível traçar algumas aproximações entre suas proposições e o livro em estudo. Partindo das indicações para a 1ª classe em ambos os programas, percebe-se uma preocupação em trabalhar na 1ª seção com as operações de soma e subtração para, na 2ª seção, serem estudadas a multiplicação e divisão.

Ao iniciar o curso na *Primeira Arithmetica para Meninos* o autor propõe estudo das “Taboadas” (p. vii - xi), contendo os algarismos segundo o sistema decimal indo-arábico, contendo a tabela das unidades e na sequência as tabuadas de “sommar”, diminuir, multiplicar e dividir. Após as tabelas e uma breve explanação sobre os números romanos, inicia-se o capítulo relativo aos números inteiros, no qual são explanadas as operações de adição, subtração, multiplicação e divisão.

Entretanto, não foi possível localizar indícios de que o estudo da soma e subtração no livro se iniciasse com o uso de meios concretos, como o emprego de “pedrinhas, de grãos”, sugeridos no programa de 1899 ou como indicado em 1910, tomando o “auxílio de varinhas” para tais operações.

Especificamente sobre o programa de 1899, encontra-se no mesmo uma recomendação para a realização de “exercícios orais sobre a tabuada de multiplicação decorada” e “exercícios orais de divisão no limite de 1-100, deduzidos da tabuada de multiplicação”, na 2ª seção. Ao observar as tabelas de tabuadas que antecedem o primeiro capítulo do livro de Souza Lobo, não constam orientações quanto à realização de exercícios orais das tabuadas. Entretanto, decorar e recitar a tabuada foram práticas consagradas de ensino (Valente, 2012, p. 29).

Por outro lado, ao percorrer o Capítulo I, o qual explana sobre os Números Inteiros, percebe-se que a cada uma das operações explicadas, exemplificadas e antecedendo aos exercícios e problemas específicos, o autor propõe, de forma direta, exercícios orais. Na página 12, foram dispostos os exercícios orais de adição, em que primeiramente é apresentado o modelo juntamente com uma resposta, para então serem elencadas outras 32 atividades semelhantes.

Exercícios orais

Modelo – 7 e 6? e 8? e 4?

Resposta – 7 e 6? 13; e 8? 21; e 4? 25.

E da mesma maneira, foram propostos os exercícios orais de subtração (p. 22), de multiplicação (p. 30) e os de divisão (p. 39), com pequenas variações quanto à quantidade de atividades para cada uma das operações. Estes exercícios orais podem ser compreendidos como os “exercícios de cálculo mental sobre as quatro operações”, previstos ao final da 2ª seção do programa de ensino de 1899.

Em relação ao programa de 1910 e sua indicação na 1ª seção para o “uso dos sinais x , $-$ e $=$ ”, verifica-se nas páginas iniciais da *Primeira Arithmetica*, o emprego de sinais nas tabelas das tabuadas, assim como os comentários abaixo das mesmas: “o sinal (+) quer dizer: mais; e o sinal (=) quer dizer igual a” (p. viii), “o sinal (-) quer dizer: menos” (p. ix), “o sinal (x) quer dizer: multiplicado por” (p. x) e “o sinal (:) quer dizer: dividido por” (p. xi).

Ainda em relação ao mesmo programa de ensino, mas em observância à 2ª seção, verifica-se a indicação da leitura e escrita de números em caracteres romanos. Quanto ao assunto, conforme indicado anteriormente, o livro de Souza Lobo o expõe brevemente, em uma única página (xii), as equivalências entre as sete letras do alfabeto e seus respectivos valores, as convenções para escrever e ler os números romanos e, por fim, exercícios de escrita e leitura dos mesmos.

Os programas de ensino para a 2ª Classe

Procedendo à análise dos programas de ensino de aritmética para a 2ª classe percebe-se, entre os conteúdos elencados, uma semelhança central nas orientações de 1899 e 1910, quanto à 1ª seção: as frações decimais e o estudo das suas quatro operações. A respeito desse assunto, o segundo capítulo da *Primeira Arithmetica para Meninos* se inicia com a seguinte definição: “fracções decimaes são numeros que representam partes da unidade, subdividida na razão décupla” e:

As fracções decimaes representam-se como numeros inteiros. Por meio de uma virgula apenas, separam-se as unidades inteiras das fraccionarias. Quando a fracção decimal não é acompanhada de inteiros, escreve-se um zero á esquerda da virgula para occupar o logar da parte inteira (LOBO, 1930, p. 47).

Na sequência desse capítulo, observam-se explicações de como ler e escrever uma fração decimal, suas propriedades, para então serem explanadas as operações de adição (p. 51), subtração (p. 52), multiplicação (p. 54) e divisão (p. 55) entre frações decimais. Em cada

operação, o autor propõe a seguinte estrutura: apresentação da definição, um exemplo relacionado à definição e, ao final, exercícios para revisão.

Com relação à 2ª classe, o programa de ensino de 1899 considerava para a 1ª seção, o estudo do sistema métrico decimal, após as frações decimais. De acordo com o programa, o ensino de aritmética para tal seção deveria contemplar, entre outros conteúdos, o “systema metrico decimal, empregando, sempre que fôr possível, o methodo intuitivo: metro, metro quadrado, metro cubico, litro, grammo” e, ainda, a “conversão de medidas em outras do mesmo systema metrico decimal”. É pertinente destacar que tal assunto não vem elencado na grade de conteúdos de 1910. Entretanto, no livro de Souza Lobo, o terceiro capítulo se inicia com a definição: “systema metrico decimal é a reunião de pesos e medidas, que obedecendo sempre á lei decimal têm por base o metro” (p. 61). Na continuação do capítulo são enunciadas as unidades de medidas, seus múltiplos e submúltiplos e são explanados, através de definição, exemplos, conversão de unidades e exercícios específicos, as medidas de comprimento (“do metro”), medidas de capacidade (“do litro”), medidas de peso (“do grammo”), medidas de valor (“do franco”), medidas de superfície (“do metro quadrado”), medidas agrárias (“do aro”) e medidas de volume (“do metro cubico”).

Ao analisar os conteúdos de aritmética propostos para a 2ª seção, constatam-se novamente conformidades entre os programas de 1899 e 1910, especialmente no que se refere aos estudos das noções de divisibilidade de um número, “menor multiplo commum”, “maximo commum divisor”, assim como, das frações ordinárias. A respeito desses assuntos observa-se que os mesmos foram referenciados na *Primeira Arithmetica para Meninos*. No capítulo IV, intitulado “Divisores dos Números”, inicia-se com as definições de um número divisível por outro e de números múltiplos, sendo também explanados os principais casos de divisibilidade, a decomposição de um número em fatores primos, o máximo comum divisor e o menor múltiplo comum. Já no capítulo seguinte, com o título de “Fracções Ordinarias”, tal assunto é explicado através de definição inicial, e na sequência, a extração dos inteiros contidos em uma fração imprópria – conversão de um número misto e de um inteiro em fração, a propriedade das frações ordinárias, a conversão de frações ordinárias em decimais e reciprocamente; a simplificação de frações ordinárias, a redução das frações ao mesmo denominador, a comparação de frações ordinárias, e, por fim, as operações de adição, subtração, multiplicação e divisão das frações ordinárias.

Os programas de ensino para a 3ª Classe

Em relação à última classe do programa de ensino primário elementar de aritmética verificar-se uma considerável aproximação entre conteúdos propostos em 1899 e 1910. Contudo, faz-se necessário destacar uma redução nos conteúdos elencados no segundo programa, no que se refere à 2ª seção, não constando mais o estudo da “aplicação da raiz quadrada em problemas geométricos”, o qual estava prescrito no programa de 1899.

De forma geral, os dois programas de aritmética para a 1ª seção, da 3ª classe, previam os seguintes assuntos: regra de três simples e composta (pelo método da redução à unidade), regra de juros simples (avaliação dos juros, capital, taxa e tempo), ideia da acumulação de capital por meio de prestação em bancos e caixas econômicas e a regra de sociedade simples e composta. Ao confrontar tais conteúdos com a *Primeira Arithmetica para Meninos*, verifica-se que a grande parte do programa de ensino, proposto para essa seção, foi referenciada no livro, por intermédio do capítulo VII – “Methodo de Reducção á Unidade”. Entretanto, o livro não desenvolve ou faz menção à questão da acumulação do capital por meio de prestação em bancos e caixas econômicas.

E por fim, quanto aos programas de ensino analisados para a 2ª seção, da 3ª classe, os mesmos indicavam o estudo do quadrado e extração de raiz quadrada de números inteiros, decimais e fracionários; cubo e extração da raiz cúbica de números inteiros, decimais e fracionários; e problemas práticos com a aplicação de raiz quadrada. É pertinente assinalar que nenhum destes assuntos foi contemplado por Souza Lobo, na *Primeira Arithmetica para Meninos*. Porém, ao percorrer outro livro do autor, a *Segunda Arithmetica*, percebe-se que no capítulo XI foram propostos para estudo as raízes quadrada e cúbica dos números inteiros e dos números fracionários.

Considerações finais

Ao longo desta reflexão intencionou-se apresentar a *Primeira Arithmetica para Meninos* e suas similitudes com os dois primeiros programas do ensino primário de aritmética do período republicano. Entre algumas das particularidades encontradas, através da análise do livro, verificou-se que o mesmo manteve-se, para grande parte dos conteúdos contemplados, em harmonia com os programas do ensino. Dessa forma, é possível reconhecer a função referencial da *Primeira Arithmetica para Meninos*, assim como a função

instrumental mediante as diferentes proposições de atividades evidenciadas ao longo da obra, tais como os “questionários”, “exercícios”, “problemas” de aplicação, “exercícios orais” e exercícios de “revisão”.

Por fim, é necessário enfatizar o papel dos livros didáticos que, como parte do patrimônio escolar, são fontes que podem contribuir para a pesquisa em História da Educação, através da compreensão das práticas de ensino e de elementos da cultura escolar. Como indica Augustín Escolano:

El patrimonio histórico-educativo há de ser evaluado como um reservorio para ilustrar a las nuevas generaciones en el conocimiento de los modelos pedagógicos que han informado la práctica de la enseñanza en el pasado, de los que somos receptores, y así formar la conciencia de que toda educación es histórica, también la actual [...] que com o passo del tempo entrarán en los depósitos de las “modernidades abandonadas” (2012, p. 14).

Referências

- BASTOS, Maria Helena Camara; ERMEL, Tatiane de Freitas. O jornal A Voz da Escola: escritas dos alunos do Colégio Elementar Souza Lobo (Porto Alegre/RS, 1934-1940). **Revista História da Educação**, v. 17, n. 40, p. 143-173, 2013.
- BURKE, Peter. **O que é história cultural?** Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- CARVALHO, João Bosco Pitombeira de. Livros de matemática na América Latina, durante o século XIX. In: **Anais do VI Colóquio de História e Tecnologia no Ensino de Matemática** (VI HTEM). 2013.
- CHOPPIN, Alain. História dos livros didáticos e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.30, n.3, p. 549-566, set./dez. 2004.
- COSTA, David Antônio da. **Análise da Primeira Arithmetica para meninos de José Theodoro de Souza Lobo**. XIII Conferência Interamericana de Educação Matemática. 2011.
- ESCOLANO, Augustín. Las materialidades de la escuela. In: SILVA, Vera Lucia Gaspar da; PETRY, Marília Gabriela (orgs.). **Objetos da escola: espaços e lugares de constituição de uma cultura material escolar**. Florianópolis: Insular, 2012.
- HILZENDEGER, Maria Aparecida Maia. **“Primeira Arithmetica para Meninos” e a constituição de masculinidades na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul**. Dissertação de Mestrado, UFRGS, 2009.
- PAIS, Luiz Carlos. Traços históricos do ensino da aritmética nas últimas décadas do século XIX: Livros didáticos escritos por José Theodoro de Souza Lobo. **Revista Brasileira de História da Matemática**. n.20 (outubro/2010-março/2011),p 127-146.
- PORTO ALEGRE, Aquiles. **Homens ilustres do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Livraria Selbach, 1917.
- SCHNEIDER, Regina Portella. **A instrução pública no Rio Grande do Sul, 1770-1889**. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1993.
- TAMBARA, Elomar. Trajetórias e natureza do livro didático nas escolas de ensino primário no século XX no Brasil. **Revista História da Educação**. v. 6, n. 11, p. 25-52, 2002.
- VALENTE, Wagner Rodrigues. O que é número? Intuição versus tradição na História da Educação Matemática. **Revista Brasileira de História da Matemática**. vol. 12 n. 24. abril/agosto, 2012. p. 21-36.

VIÑAO FRAGO, António. História da la educacion e História Cultural: possibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de História da Educação**, Set/Out/Nov/Dez, 1995, n. 0. p.63-82.

Fontes

LOBO, José Theodoro Souza. **Primeira Arithmetica para Meninos**. Porto Alegre: Livraria Globo, 1929.

RIO GRANDE DO SUL. Decreto n. 130 de 22 de janeiro de 1898. Regimento interno das escolas elementares.

___ Decreto n. 239 de 5 de junho de 1899. Aprova o programa de ensino elementar e complementar.

___ Decreto n. 874 de 28 de fevereiro de 1906. Reorganiza o serviço de instrução pública no Estado.

___ Decreto n. 1476 de 26 de maio de 1909. Modifica o programma de ensino complementar e crea os collegios elementares no Estado.

___ Decreto n. 1575 de 27 de janeiro de 1910. Aprova o programma de ensino dos collegios elementares.

O ENSINO MISTO COMO PRÁTICA ESCOLAR NOS PRIMEIROS ANOS DE FUNCIONAMENTO DO COLÉGIO SAGRADO CORAÇÃO DE JESUS, BENTO GONÇALVES/RS (1956 – 1972)

Julia Tomedi Poletto
Mestre em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS)
E-mail: ju.t.poletto@gmail.com

Resumo

A comunicação apresenta resultados de uma pesquisa sobre o Colégio Sagrado Coração de Jesus, de Bento Gonçalves/RS, no período de 1956, data da criação do colégio, até 1972, quando apresenta interessantes mudanças no processo educativo, em virtude da lei 5.692/71. Esta investigação apresenta uma análise sobre a prática do ensino misto (ou co-educação) presente na cultura escolar, a qual foi vivenciada pelos sujeitos no interior da escola, em determinado tempo e espaço. Como metodologia, utilizo fotografias e a história oral, sendo dois ex-alunos, uma ex-professora e dois moradores da região. Pelas análises produzidas, pude concluir que, embora o discurso para a comunidade fosse em torno de uma educação compartilhada entre meninos e meninas, esta prática apresentou algumas divergências no interior da escola, como a própria separação dos gêneros em atividades do cotidiano escolar.

Palavras-chave: Instituição Educativa. Prática Escolar. Cultura Escolar.

Introdução

O Colégio Sagrado Coração de Jesus, localizado em Bento Gonçalves/RS, completa 58 anos de história. Em 24 de janeiro de 1956, as primeiras irmãs do Instituto das Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus, congregação de origem italiana, fundada por Madre Clélia Merloni e um grupo de religiosas, chegaram ao município para iniciar sua proposta educativa.

Com o incentivo do Padre Rui Lorenzi, pároco da Paróquia Cristo Rei, e dos moradores da Cidade Alta, região “alta” de Bento Gonçalves onde o colégio se estabeleceria, as Irmãs Apóstolas foram convidadas para idealizarem sua obra. A criação de um colégio católico na região naquele período foi almejada pelos moradores, uma vez que significava o progresso desta região alta, que estava em evidente expansão, inclusive pela existência da estação férrea.

Dessa forma, a partir de 1956, o Colégio Sagrado Coração de Jesus se constituiu em solo bentogonçalvense e criou sua cultura escolar, a qual foi vivenciada pelos sujeitos que participaram desta instituição educativa. Dentre os inúmeros aspectos e possibilidades de

investigação presentes na cultura escolar deste colégio, para esta comunicação, selecionei a análise produzida em torno do ensino misto, também conhecido como co-educação, sendo esta uma prática escolar que foi representada e experienciada pela comunidade educativa.

Para fundamentar a investigação, compreendendo que esta pesquisa é produzida no viés da história cultural³⁹⁶, Dominique Julia (2001), Diana Vidal (2009) e Viñao Frago (1998), contribuem com as problematizações em torno da cultura escolar, entendendo-a como os modos de ser, de agir, de conviver e de aprender no interior da escola, em determinado tempo e espaço. Para Julia (1998), as práticas escolares fazem parte do arsenal de análises possíveis a partir da cultura escolar, sendo o ensino misto, pelas construções feitas nesta investigação, uma prática de relevância para ser pesquisada.

Como metodologia, utilizei fotografias presentes no acervo da instituição e a história oral, evocando a memória de sujeitos³⁹⁷ que participaram, direta ou indiretamente, dessa prática do ensino misto no Colégio Sagrado Coração de Jesus. O olhar atento para as fotografias (e principalmente uma delas), foi primordial para a identificação das marcas e dos silenciamentos das práticas de ensino misto no colégio.

Da mesma forma, as interpretações construídas através das entrevistas oportunizaram instigantes compreensões acerca dos modos de ensinar e de conviver no espaço escolar, vinculadas à vivência conjunta (ou separada) dos gêneros (masculino e feminino). Sendo assim, pelas consonâncias e divergências percebidas, a prática escolar investigada tornou-se um aspecto relevante na cultura do colégio, a qual, a partir de agora, será apresentada nesta comunicação.

Cultura escolar: o olhar para a prática escolar do ensino misto

Investigar uma instituição educativa, tendo como perspectiva a História Cultural, demanda um olhar atento para os sujeitos, as relações, os processos e as vivências. Exige, portanto, uma análise em torno da cultura da escola.

A cultura escolar conglomera tudo o que se evidencia no espaço da escola:

Alguien dirá: todo. Y si, ES cierto, la cultura escolar ES toda la vida escolar: hechos e ideas, mentes y cuerpos, objetos y conductas, modos de pensar, decir y hacer. Lo

³⁹⁶ Para a compreensão de História Cultural, entendo a cultura como tudo aquilo que é produzido pelo homem e, para tanto, utilizo as palavras de Pesavento (2008, p. 15): “Trata-se, antes de tudo, de pensar a cultura como um conjunto de significados partilhados e construídos pelos homens para explicar o mundo.”

³⁹⁷ Para esta comunicação, utilizei o nome original dos entrevistados, visto que todos, previamente, autorizaram este uso.

que sucede es que en este conjunto hay algunos aspectos que son más relevantes que otros, en el sentido que son elementos organizadores que la conforman y definen. (VIÑAO FRAGO, 1995, p. 69).

Partindo dessa análise, entendo cultura escolar como tudo aquilo que compõe a vida *na* e *da* escola, produzindo marcas nos sujeitos que nela atuam. Como explica Viñao Frago, a cultura escolar abraça todos os elementos constitutivos do ambiente escolar. Desde o currículo até a arquitetura, a cultura escolar se personifica no interior da instituição educativa e direciona os modos de pensar e os modos de agir dos sujeitos que fazem parte desse cenário.

Por meio da investigação acerca da cultura escolar, a instituição educativa passa a ser analisada fora de uma neutralidade, sendo entendida como um espaço imbuído de interesses, relações, intencionalidades e representações. Tendo em vista essas provocações e na tentativa de analisar a escola pela ótica da cultura escolar para sair de uma suposta neutralidade e impedindo que o “invisível” paralise nosso olhar, Faria Filho; Gonçalves; Vidal; Paulilo (2004, p. 154), afirmam que:

[...] cremos que os estudos sobre cultura escolar têm permitido desnaturalizar a escola e empreender estudos sobre o processo mesmo de sua emergência como instituição de socialização nos tempos modernos. Articulada aos estudos do processo de escolarização, tal perspectiva traz, desde logo, a necessidade de pensar a relação da escola com as outras instituições responsáveis pela socialização da infância e da juventude, principalmente com a família, a Igreja e o mundo do trabalho.

Em outras palavras, os estudos sobre cultura escolar permitem uma "desmistificação" da escola, tirando-a do lugar neutro que, por muitas vezes, passa aos olhos de quem nela convive e posicionando-a em um espaço de relação com outras instituições da sociedade, como família e Igreja.

Ampliando esta compreensão, Dominique Julia (2001, p. 9) afirma que a cultura escolar é entendida 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.”. Em suas reflexões, Julia (2001) nos provoca a realizar estudos das práticas cotidianas que ocorrem no interior das instituições escolares. Para isso, nos desafia a ressignificar fontes e identificar novos objetos.

A partir dessas problematizações e considerando a análise das fotografias e das entrevistas, senti-me inquietada pela pesquisa das práticas escolares e, especificamente,

pela investigação em torno do ensino misto do colégio. Reconheço que trabalhar com as práticas da cultura escolar não é tão simples como pode aparentar. Tratando-se de escola, geralmente remetemos tudo o que é produzido neste espaço ao registro escrito. Dessa forma, falar de práticas escolares poderia significar uma busca por aquilo que foi escrito sobre os modos de agir dos sujeitos escolares.

Ao contrário disso, as práticas escolares encontram-se para além do registro escrito: apresentam-se nos resquícios, nas lembranças, nos materiais e naquilo que, a olho nu, pode parecer não ser necessário (ou útil) para esse tipo de investigação. Como afirma Dominique Julia (2001, p. 15):

A história das práticas culturais é, com efeito, a mais difícil de se reconstruir porque ela não deixa traço: o que é evidente em um dado momento tem necessidade de ser dito ou escrito? Poderíamos pensar que tudo acontece de outra forma com a escola, pois estamos habituados a ver, nesta, o lugar por excelência da escrita.

Destaco este desafio de pesquisar práticas escolares por perceber, no decorrer deste estudo, as sutilezas, os contrastes e o constante movimento da investigação da prática do ensino misto, atravessada pelas memórias dos sujeitos e pela imagem escolhida para a análise desta comunicação.

Ensino Misto: necessidade ou propaganda da escola?

O questionamento em torno de o ensino misto ter se tornado uma “necessidade” ou uma “propaganda” para o Colégio Sagrado Coração de Jesus surge, justamente, pelas representações que os sujeitos desta pesquisa criaram em torno desta prática presente na instituição. Alguns ex-alunos do colégio e moradores da Cidade Alta, que participaram do processo de constituição do colégio na região, comentaram sobre certo “pioneirismo” da escola no ensino misto, alegando que o colégio Sagrado teria sido a primeira escola católica, em Bento Gonçalves, a acolher meninos e meninas em uma mesma sala de aula. Exemplo disso foi o relato de Lérica Milani (2014), ex-aluna e ex-professora do colégio: “[...] *o Sagrado foi a primeira escola que teve meninos e meninas juntas, sabe, das escolas religiosas, mas depois isso foi se desmembrando pras outras.*”.

Segundo ex-alunos, essa situação favorecia a escolha pelo colégio, visto que os pais conseguiam matricular seus filhos e suas filhas em uma mesma instituição. A partir desses relatos, questiono-me acerca dessas lembranças e representações do colégio, vinculadas ao

ensino misto: seria uma necessidade ou uma propaganda o ensino misto no colégio? De fato, o Sagrado teria sido a primeira escola católica a trabalhar com meninos e meninas juntos em uma mesma sala de aula? E mais: por que esses ex-alunos recordam desse fato da escola?

Na tentativa de compreender e buscar respostas para minhas inquietações, parto do princípio que a escola, ao trabalhar com o ensino misto, construiu uma representação de si. Da mesma forma, a comunidade, ao vivenciar essa co-educação, criou outras representações sobre a instituição, promovendo assim diferentes significados para o processo identitário do colégio.

Sei que em 1950 as escolas públicas já atendiam crianças do sexo feminino e masculino juntas, cursando a mesma escola e, inclusive, a mesma sala de aula. Em relação às escolas católicas de Bento Gonçalves, no curso primário, desde 1915, com a criação do Colégio Scalabriniano Nossa Senhora Medianeira, já acontecia o ensino misto.

Referente ao curso ginasial, pelos contatos e estudos feitos³⁹⁸, identifiquei o Colégio Sagrado sendo o primeiro, das três escolas católicas presentes em Bento Gonçalves naquele período, a atender meninos e meninas em uma mesma sala de aula. Contudo, é importante refletir acerca de algumas características próprias das congregações religiosas, as quais estão diretamente relacionadas com essa forma de ensino. Durante o curso primário (que contemplava os estudos até o 5º ano), as escolas católicas adotavam o ensino misto na sua prática. Com a entrada do curso ginasial, período em que os estudantes possuíam entre 10 a 11 anos de idade, a possibilidade de se manter esse tipo de ensino não era bem vista, pois configurava uma preocupação vinculada às questões sexuais, próprias do sujeito que se encontra nessa faixa etária.

Dessa forma, manter jovens do sexo feminino e do sexo masculino em um mesmo espaço demandava ordem e disciplina maiores para estas congregações, assim como algumas estratégias de “controle” desses sujeitos no ambiente escolar. Por esse motivo, a escolha pela separação de gêneros no curso ginasial era comum na época.

Nesse sentido, considerando que, até então, os colégios religiosos do município eram destinados a um gênero específico (masculino ou feminino) no curso ginasial, o pioneirismo

³⁹⁸ As datas de início do ensino misto no curso ginasial das escolas católicas (Medianeira e Aparecida) foram informadas pelas próprias escolas, por meio de visita e conversa com a equipe pedagógica de cada instituição, em junho e julho de 2013.

no ensino misto católico do Colégio Sagrado Coração de Jesus, que iniciou suas atividades com o ginásio em 1963, encontrava-se nestas séries e, portanto, produziu marcas interessantes em sua história.

Em nosso Ginásio Sagrado Coração de Jesus, as aulas tiveram início no dia 4 de março. Os alunos da 1ª série sentiam-se felizes em ser os pioneiros a iniciar o curso Ginásial. Para êles [sic], tudo era novidade. (Livro de Atas, 30 de dezembro de 1963)

Logo após iniciar o curso ginásial na modalidade de co-educação no Colégio Sagrado Coração de Jesus, as outras escolas católicas do município também adotaram essa prática, oferecendo o ensino misto em seus cursos ginásiais nos anos seguintes (Colégio Nossa Senhora Aparecida, em 1967; e Colégio Scalabriniano Nossa Senhora Medianeira, em 1968).

Além disso, é importante destacar que desde 1945 funcionava, nas dependências do Colégio Nª Srª Aparecida, o Curso Técnico em Contabilidade. Esse curso era noturno e em 1951 já contemplava a co-educação, uma vez que existe o registro³⁹⁹ da primeira mulher a frequentar o curso, juntamente com os homens. Reconheço que os cursos técnicos noturnos referiam-se a outro público, mais velho e mais maduro do que os jovens que cursavam até o ginásial. Todavia, destaco essa presença de homens e mulheres em um mesmo espaço educativo em datas anteriores a de 1963, para poder refletir sobre essas disparidades nas datas e suspeitar desse “pioneirismo” do Sagrado.

Analisando as datas em que os colégios católicos direcionaram seu ensino para os dois gêneros, percebo que, mais do que uma propaganda para o Sagrado, esta nova configuração de alunos em uma mesma sala de aula era uma “consequência” da época. Por já existir nas escolas públicas, o ensino misto também foi adotado nas escolas católicas, sendo um processo esperado nos colégios que estavam em consonância com a legislação brasileira e com as tendências pedagógicas do período.

Nesse sentido, é importante lembrar que o recorte temporal de meu estudo (1956 a 1972) está localizado historicamente no período republicano do Brasil, que compreende um período de significativas mudanças na educação brasileira, inclusive pela consolidação da escolarização. “Nesse período ganham destaque a criação dos estatutos das universidades, a aprovação de leis orgânicas de ensino secundário, profissional, primário e normal, e a aprovação de duas Leis de Diretrizes e Bases da Educação (em 1961 e 1971).” (VEIGA, 2007,

³⁹⁹ Informação obtida em: RODRIGUES, Irmão Nadir Bonini. *Colégio Nossa Senhora Aparecida: 60 anos de educação*. Porto Alegre: 1999, p. 101.

p. 239).

O modelo de escola seriada, pautada nos princípios escolanovistas (uma escola ativa, com alunos mais atuantes), assim como o ensino laico, gratuito e obrigatório foram marcas desse período, os quais repercutiram em todo território nacional. Sendo assim, entendo que as reformas do período republicano brasileiro foram intensas e interferiram significativamente no espaço escolar, embora não tenham repercutido de maneira homogênea e, em muitos casos, não contemplaram totalmente o que fora planejado. Segundo Aranha (2006, p. 246): “Abundante legislação procura sanar as deficiências, mas nem sempre de modo eficaz.”. Talvez esta seja uma das justificativas para a incompletude de algumas propostas criadas no período republicano, no que condiz à educação brasileira. Todavia, enquanto pesquisadora, não delimito meu olhar para este motivo, reconhecendo que, para além da quantidade de legislação, existem diferentes realidades no país, as quais estão atreladas à questões políticas, econômicas, culturais, etc.

Diversas seriam as possibilidades de estudo e investigações nesse contexto do Brasil República e as reformas educativas. Entretanto, nesta pesquisa, apresento a situação educacional brasileira da época para refletir em torno do processo da co-educação nas escolas católicas e perceber a intencionalidade desse ensino no Colégio Sagrado.

Considerando estes aspectos, verifico que a recordação do ensino misto, apesar de aparentar ser uma propaganda da escola frente aos outros colégios católicos do município, apresentava algumas contradições. Afinal, a proximidade nas datas de início do ensino misto nos cursos ginasiais dos colégios católicos, assim como essa ideia distorcida de uma possível “propaganda” da escola pela oferta desse ensino provocam reflexões em torno dessa marca do colégio. Exemplo disso é o relato de um dos entrevistados, morador da Cidade Alta que auxiliou na criação do colégio, sobre esta prática de ensino:

Sabe que, em linhas gerais, eu acho que serviu para fazer a propaganda do Sagrado porque, **desde que houvesse um comportamento de ambas as partes**, tanto do lado feminino como do lado masculino, eu não vejo motivos para que isso não fosse aproveitado porque tinha os dois lados para o ensinamento, como hoje acontece, porque hoje o colégio Sagrado é misto. (Itacyr Giacomello, 2013, grifo meu)

Analisando o depoimento deste entrevistado, percebo que, apesar de acreditar que essa característica de co-educação pudesse servir como propaganda para a instituição, a necessidade do “comportamento de ambas as partes” retrata uma contradição nesta

interpretação de ensino misto e, inclusive, uma condição para que esta co-educação acontecesse. Se a acolhida dos dois gêneros em um mesmo espaço fosse um motivo de “orgulho” para a instituição, porque haveria essa preocupação em torno do comportamento dos gêneros?

Intensifico meu posicionamento de que o ensino misto não servia de propaganda para o colégio pelo depoimento de outros entrevistados, que enfatizam algumas disparidades internas do colégio, na conduta para com meninos e meninas. Segundo uma ex-aluna: “*as meninas sentavam num lado e os meninos no outro da sala.*” (Ir. Marinês Tusset, ex-aluna, 2013). Para complementar esse apontamento, a entrevistada Lérica Milani (2014) comenta que os meninos e as meninas também eram separados no recreio.

Estes aspectos me permitem inferir que, mesmo que houvesse algum tipo de propaganda do colégio em torno do ensino misto – o que, a meu ver, não parece ter acontecido -, algumas práticas da escola, ou seja, alguns modos de agir dentro da instituição refletiam uma posição contrária à co-educação.

Nesse sentido, concordo com Justino Magalhães (2004, p. 167) quando diz que: “[...] a história das instituições educativas povoa-se de representações e de memórias, freqüentemente contraditórias, que constituem um estímulo e uma aproximação ao clima e aos contextos em que foram assumidas decisões estratégicas.”. Ao investigar essas representações em torno do colégio, acabo me deparando com essas contradições e incompletudes, as quais exigem pesquisa e estudo rigoroso.

Dentro desta perspectiva, entendo que as representações em torno do pioneirismo do colégio Sagrado, mais do que uma propaganda para a escola, expressavam uma facilidade sentida pelos moradores da região, que acabavam matriculando filhos e filhas em uma mesma escola. Além disso, carrega uma mudança no cenário educacional brasileiro, a qual pode ser lembrada com mais ênfase pelos meus entrevistados por marcar uma ruptura em suas famílias, que até então matriculavam seus filhos em colégios diferentes, destinados para gêneros específicos.

Ensino misto: a co-educação no interior da escola

A facilidade dos moradores pela presença da co-educação dentro do colégio tornou-se a nota distintiva para que o ensino misto fosse recordado pelos sujeitos, não como uma propaganda para a escola, mas uma forma de poderem matricular filhos e filhas em um

mesmo espaço escolar. Nesse sentido, a co-educação tornou-se um componente interessante na investigação desta instituição educativa, especialmente pelas recordações dos sujeitos e pelos efeitos gerados na cultura escolar.

Ciente de que o ensino misto fez parte da identificação do colégio, por meio desse escrito, analiso algumas práticas ocorridas dentro da escola, que produzem reflexões em torno da maneira como ocorria a co-educação. Meu intuito com essa investigação não é apontar “culpados” ou “desmascarar” os modos de agir dos sujeitos escolares, mas possibilitar uma discussão sobre as práticas escolares voltadas à co-educação, percebendo algumas semelhanças e diferenças entre o que se dizia e o que se fazia no interior da instituição educativa.

Para iniciar esta análise, apresento a fala de Ilvo De Gasperi, morador da Cidade Alta, ao ser questionado sobre o ensino misto no colégio, se meninos e meninas estudavam na escola:

[...] no início eu acho que foi meio assim: **era misto fora, mas dentro era um pouco separado**. Até porque na época o Aparecida e o Medianeira não eram mistos. Aparecida era só menino e Medianeira era só menina. Na época em que veio o Sagrado estas escolas não eram mistas, pelo que eu me lembro. (Ilvo De Gasperi, 2014, grifo meu).

A ideia de que “fora” o ensino era misto e dentro era “um pouco separado” revela algumas práticas que aconteciam no interior da escola e que se aproximavam ou se distanciavam da tão comentada co-educação. O sentido de “fora” apresentado por Ilvo De Gasperi vincula-se à comunidade, ou seja, ao fato de que meninos e meninas poderiam ser matriculados no colégio. Já ao comentar sobre o “dentro”, Ilvo De Gasperi sugere, justamente, esse olhar atento para as práticas vivenciadas no cotidiano da sala de aula.

Não sinalizo esse aspecto como forma de desconfiar da “veracidade” do ensino misto no colégio, mas para perceber que mesmo com essa co-educação algumas práticas ainda eram interpretadas como vivências que precisavam ser distintas entre os gêneros, as quais também se apresentavam no interior da escola. Algumas lembranças dos entrevistados assinalam essas práticas diferentes para cada gênero, como as aulas de formação sobre sexualidade, em que as crianças eram separadas entre meninos e meninas e, com autorização prévia das famílias, eram instruídas pelas irmãs sobre algumas questões voltadas ao cuidado e ao desenvolvimento do corpo na adolescência.

Uma coisa interessante que tinha era aula de formação. Eu me lembro do tempo da Ir. Anastásia, que eu tava no quarto ou quinto ano do primário. Então ela reunia as meninas e falava tudo sobre as coisas de menstruação, gravidez e dava essas aulas de sexualidade. Dava para as meninas, separado, e, no outro dia, ela dava para os meninos. Claro que a gente ficava curiosa, querendo saber o que ela falava pros meninos. E os meninos queriam saber também, mas a gente não contava, não podia falar, então não contava nada do que aprendia naquelas aulas de formação [...] (Ir. Marinês Tusset, 2013).

Além disso, outros momentos foram identificados como marcadamente distintos para meninos e meninas. Não pela condução da atividade, mas pelo espaço em que as crianças, dependendo do gênero, ocupavam. Cabe salientar que esses momentos em que os gêneros eram supostamente separados estão também relacionados ao espaço, entendendo-o como produtor de práticas e local que também educa.

Um dos momentos mais significativo e recordado pelos entrevistados, em que meninos e meninas eram separados, refere-se ao recreio, no pátio da igreja, quando a escola ainda funcionava no prédio do moinho⁴⁰⁰. Essa lembrança foi unânime entre ex-alunos, ex-professores e irmãs do colégio, sendo que o espaço para o recreio “[...] ao lado direito de quem sai da Igreja era o das meninas e o lado esquerdo era dos meninos. A gente não fazia o recreio junto, era separado.” (Ir. Marinês Tusset, 2013).

O motivo da separação durante o recreio é representado de diferentes formas. Para alguns, as brincadeiras distintas de meninos e meninas eram fator primordial para a divisão de gêneros nesse momento livre.

Eu acho que era pelo tipo de brincadeira. Os meninos eram mais agitados e as meninas eram mais calmas. Então para não dar aquele tipo de coisa de meninos “atropelar” meninas, as irmãs separavam. E já no prédio novo, daí sim tinha pátio, área coberta, mas ainda não tinha o ginásio. E daí os meninos e as meninas não eram mais separados. Lá eles já tinham mais liberdade, podiam ficar juntos...acho que justamente pelo espaço físico, que era maior. (Lérida Milani, 2014).

Já para outros entrevistados, os namoros acarretavam “problemas” à imagem do colégio e à própria relação entre meninos e meninas no espaço escolar.

No recreio brincavam todos juntos, mas mais tarde, quando começaram a crescer, tinha 5ª, 6ª, 7ª e 8ª e então começaram os tempos dos namoricos [risos]. Aí foi feita uma separação devido a ciúmes, invejas que as próprias crianças demonstravam. Então havia brigas, insultos entre eles, entre as próprias crianças. Daí as crianças foram separadas. Foi na praça da Igreja. Na praça tinham no centro os canteiros. Então, dos canteiros para o lado direito ficavam as meninas e dos

⁴⁰⁰ Até 1966, o colégio funcionou em um antigo prédio do moinho, ao lado da Igreja Cristo Rei. Após essa data, o colégio teve seu prédio próprio, situado no Bairro Cidade Alta, mantendo-se próximo à Igreja.

canteiros para a escadaria da Igreja ficavam os meninos. E eles obedeciam essa separação. E nós tínhamos, como eu te dizia, os assessores da direção, que eram alunos maiores, e que faziam com o maior prazer isso: eles ajudavam a vigiar os coleguinhas, para que não fossem até a rua, pelo perigo dos carros que passavam, e também para que não houvesse essas briguinhas entre eles. (Ir. Anastásia, ex-professora, 2014).

Apesar de não saber se o recreio apenas foi separado com o ingresso dos alunos maiores, em virtude da sequência dos anos e das séries no colégio, não posso deixar de considerar essa representação feita pela Irmã Anastásia, uma vez que manter meninos e meninas na idade da pré-adolescência e adolescência em um mesmo espaço não era uma prática bem vista pelas congregações religiosas. Talvez isto tenha contribuído para a separação no momento de recreio, pois este era um período em que os alunos estavam mais “livres” e um pouco mais distantes do “controle” das irmãs.

Além disso, pela própria recordação da Ir. Anastásia, a separação não era a única forma de controlar os meninos e as meninas no recreio da escola. A existência de “assessores da direção”, ou seja, alunos maiores que eram eleitos como responsáveis pelas irmãs para vigiarem as crianças representava outra forma de manter meninos e meninas separados, assim como cuidar para que ninguém fosse para a rua, uma vez que não existiam portões ou cercas para delimitar o espaço do pátio, destinado ao recreio das crianças.

Alguns entrevistados, como a Ir. Marinês Tuset (2013) comentam da presença de uma linha que dividia o pátio no momento do recreio. Pela investigação produzida, percebo que esta “linha” era uma “linha imaginária” que, na verdade, surgia pela marca dos canteiros da Igreja, pelos combinados que as irmãs da escola faziam com os alunos e pelo controle que os “assessores da direção” ajudavam a manter.

De qualquer forma, essas representações em torno do recreio e dessa separação apontam para as formas como o espaço era construído e do quanto o lugar produz práticas.

O território e o lugar são, pois, duas realidades individuais e grupalmente construídas. São, tanto num quanto no outro caso, uma construção social. Resulta disso que o espaço jamais é neutro: em vez disso, ele carrega, em sua configuração como território e lugar, signos, símbolos e vestígios da condição e das relações sociais de e entre aqueles que o habitam. O espaço comunica; mostra, a quem sabe ler, o emprego que o ser humano faz dele mesmo. Um emprego que varia em cada cultura; que é um produto cultural específico, que diz respeito não só às relações interpessoais – distâncias, território pessoal, contatos, comunicação, conflitos de poder -, mas também à liturgia e ritos sociais, à simbologia das disposições dos objetos e dos corpos – localização e posturas -, à sua hierarquia e relações. (VIÑAO FRAGO, 1998, p. 64).

Essas práticas assumidas durante o recreio retratam uma maneira encontrada para, sutilmente, evitar o contato entre meninos e meninas, mesmo sendo um colégio em que a co-educação existia. Mais do que isso, evidenciam estratégias de controle dos corpos, relacionadas à divisão do espaço e ao comportamento dos sujeitos nesse lugar público – a praça da Igreja - que foi adaptado para servir no momento de recreação para as crianças do colégio.

Importante destacar que, com a construção do prédio novo, a separação dos gêneros no momento do recreio, de acordo com a história oral dos entrevistados, não ocorria mais. Não se tem notícia do motivo que possa ter levado a essa separação não acontecer no prédio novo do colégio, mas infiro que, com o passar dos anos e a adoção da co-educação nos cursos ginasiais em outras escolas particulares do município – visto que as escolas públicas já adotavam o ensino misto -, algumas práticas consideradas fundamentais no cotidiano da escola perderam o sentido de serem produzidas. Com o decorrer dos anos, suponho que outras necessidades surgiram, como os modos de ensinar e de aprender a partir da criação da LDB nº 5692/71, substituindo assim o foco e as condutas entendidas como primordiais no interior da escola.

Outro aspecto importante e que apresenta algumas contradições em relação à co-educação refere-se ao espaço da sala de aula. As lembranças dos entrevistados em torno das práticas da sala de aula não foram unânimes, quando pensadas a partir do ensino misto. Como recorda Lérida Milani (2014): *“Dentro da sala de aula eles não eram separados, era tudo misturado: gurus e gurias juntos. A separação que acontecia em sala era por ordem de tamanho mesmo sabe: os menores na frente e os maiores atrás, justamente pra poderem enxergar.”*. Ir. Anastásia também comentou que em sala de aula as crianças não eram separadas por gêneros, mas sim por estatura.

Entretanto, realço o espaço da sala de aula como produtor de práticas em torno do ensino misto pelas lembranças de uma ex-aluna (Ir. Marinês Tuset, 2013), que afirmava que os meninos e as meninas sentavam em lados opostos da sala, bem como pela fotografia a seguir, encontrada nos arquivos da biblioteca do colégio.

Figura 1 - Aula em uma turma do primário (série não especificada), tendo como professora a Irmã Maria do Carmo, 1960.



Fonte: acervo da Biblioteca Mãe Rainha, do Colégio Sagrado Coração de Jesus – Bento Gonçalves/RS.

Atrás da fotografia existe um registro escrito pela Ir. Maria do Carmo (a mesma que aparece na imagem), dizendo:

Amadíssimos papai, mamãe e manos. Que honra terem dado para DEUS três de suas filhas. Elas farão bem a grande número de almas. Um dia, no céu, crianças e jovens irão agradecer-lhes pelo sacrifício que fizeram. Também êstes [sic] gauchinhos a quem eu quero tanto bem em Cristo irão cantar-lhes um hino de gratidão. Irmã Maria do Carmo. Bento Gonçalves. 4 – 9 – 60.

Não existe notícia de quem eram as meninas referidas neste recado escrito no verso da foto. Também não foram identificados os destinatários da mensagem. Interessante observar que, a partir da leitura do recado, diferentes interpretações são promovidas. Em um primeiro momento, interpretei a mensagem como um “conforto” para uma família que, supostamente, havia perdido três filhas que teriam falecido. Entretanto, considerando que este bilhete foi redigido por uma irmã e que o assunto trata justamente de três meninas, posso supor também que seja um recado de agradecimento à família, por incentivar e enviar suas filhas para o convento, a fim de que se dedicassem à Igreja e a tudo o que se refere ao divino, fazendo assim “bem a grande número de almas”.

Na tentativa de descobrir o destino e o intuito do escrito, apresentei a imagem com o recado para algumas irmãs da congregação que atualmente trabalham no Colégio Sagrado, para que pudessem me ajudar. Todas ficaram em dúvida e não tiveram certeza sobre o que teria acontecido com as três meninas (se realmente foram ao convento ou se haviam

falecido). Dessa forma, apresento essas interpretações – embora saiba que outras podem surgir através da leitura desse escrito – por serem as que mais se aproximam com o contexto e com a pessoa que elaborou essa mensagem. Contudo, além do recado escrito atrás do retrato, destaco essa imagem pelas outras interpretações que possibilita.

Ao primeiro olhar, percebo que a foto foi supostamente tirada durante uma aula. Porém, não é apenas o espaço que essa imagem revela. Analisando minuciosamente, identifico a separação de meninos e meninas na disposição das classes. Embora a escola acolhesse crianças de ambos os gêneros (feminino e masculino) em suas turmas, essa divisão aparentemente ocorria dentro da sala de aula. Para o registro, percebo que o fotógrafo centralizou os meninos e marginalizou as meninas, fato que por si só carrega muitos questionamentos.

Através dessa percepção, saliento o papel do professor dentro da sala de aula e o quanto ele é sujeito ativo das práticas escolares, especialmente as que acontecem no interior da sala de aula. Pela análise do posicionamento das crianças, entendo que, mesmo não sendo obrigatória e/ou esperada essa separação em sala, o professor, como autoridade, é promotor de práticas, de modos de agir e de pensar em sala de aula.

Conforme Viñao Frago (1998), o professor também é um “arquiteto”:

Assim, todo o professor, se quiser sê-lo, tem de ser arquiteto. De fato, ele sempre o é tanto se ele decide modificar o espaço escolar, quanto se o deixa tal e qual está dado. O espaço não é neutro. Sempre educa. Resulta daí o interesse pela análise conjunta de ambos os aspectos – o espaço e a educação – a fim de se considerar suas implicações recíprocas. (VIÑAO FRAGO, 1998, p. 75).

Não é apenas o espaço que educa. Os sujeitos escolares, como neste caso o professor, também educam, pelas formas como produzem seus discursos e se relacionam com os outros. A escolha pelo local em que cada criança deve sentar em sala não “vem pronta”: é uma seleção, muitas vezes feita pelo próprio professor, que determina os olhares, posiciona os sujeitos e (des)autoriza modos de agir e de se relacionar em sala.

Dessa forma, questiono-me acerca do propósito da fotografia. Analisando os uniformes das crianças, identifico que este era o traje de gala, utilizado apenas em eventos e comemorações do colégio. Por esse motivo, inquieto-me em torno da divisão de meninos e meninas para o retrato. Afinal, se a foto foi produzida apenas para representar um momento específico da sala de aula, mesmo os alunos estando com o uniforme de “gala”, porque as crianças foram separadas por gênero? Se considerarmos a possibilidade de que, no cotidiano

escolar, como recordado por Lérica Milani (2014) e Ir. Anastásia (2014), as crianças eram posicionadas nas classes segundo critério de altura, porque para este registro fotográfico a separação de meninos e meninas foi produzida? E mais: para quem essa foto foi tirada? Com o intuito de mostrar o quê?

Esses questionamentos surgem a partir da análise da fotografia e das entrelinhas do discurso de co-educação produzido pelas pessoas entrevistadas. Reconheço que a foto pode ter tido a exclusiva intenção de mostrar as crianças mencionadas na mensagem escrita atrás do retrato, como forma de lembrança para a família. Contudo, não restrinjo e muito menos concluo minha análise com esta interpretação, pois entendo que a irmã que escreveu o recado pode ter, simplesmente, escolhido esta foto por apresentar as crianças, mas ter sido anteriormente tirada, com outro propósito.

Além dessa análise acerca da separação dos meninos e das meninas, aponto a organização das classes enfileiradas, dos uniformes e da aparência dos alunos (cabelos penteados e devidamente arrumados), pois assinalam também a ordem e a disciplina como fatores ímpares da prática docente. O posicionamento dos alunos demonstra o disciplinamento, considerando que todos estão com os braços apoiados nas mesas e, ao que tudo indica, realizando as atividades propostas. A postura dos alunos reforça essa ordem na sala, considerando que nem os pés deles são vistos, por estarem sentados, todos virados para frente, com a postura ereta e as pernas devidamente colocadas embaixo da mesa.

Todos esses elementos investigados, desde a divisão de gênero em sala como a própria postura dos alunos, sinalizam modos de pensar, de agir e de se relacionar que eram esperados, de acordo com a imagem apresentada. Nessa perspectiva, entendo que na fotografia e a partir dela, padrões de comportamento puderam ser fortificados, modos de agir foram “enquadrados” e sistemas de valores foram empregados, garantindo o que pode (ou não) ser vivenciado em determinado tempo e espaço (Alves, 2010).

O trabalho com classes individualizadas garante a atenção dos alunos, visto que a vigilância se apresenta também pela ordem das classes e pela dificuldade aparente dos alunos manterem conversas paralelas durante as aulas, uma vez que a visão frontal deles se resume nas costas e nuca do colega da frente. Nesse sentido, percebo o quanto a disposição das classes interfere nas práticas de sala de aula. Tudo, dentro da arquitetura escolar, é simbólico e tem intenções e interesses. Na fotografia analisada, por exemplo, os quadros pendurados na parede parecem ser de mapas, o que sugere o trabalho com conteúdos

geográficos, como localização espacial.

A posição estratégica da professora, que neste caso era uma freira, atrás dos alunos, assegura a vigilância durante a realização de exercícios e a impossibilidade de conversas paralelas nesses momentos, reforçando assim a disciplina como garantia da aprendizagem. Tendo em vista que a foto foi tirada de uma parte da sala de aula, não posso afirmar que existe apenas uma janela nesse espaço. Entretanto, levanto a possibilidade de que a janela (ou as janelas) dessa sala esteja na mesma localização – atrás das crianças – o que, de certa forma, contribui para o disciplinamento, uma vez que evita a distração dos alunos. Cabe salientar que essa é uma análise sugestiva da janela, uma vez que a imagem não retrata a arquitetura de toda a sala de aula.

Além disso, ciente de que a foto é uma “teatralização” de uma situação ou de um momento, não posso deixar de sinalizar o posicionamento dos alunos (meninos) da frente que, supostamente, aparecem com mais evidência no retrato. As mãos colocadas uma em cima da outra, os braços apoiados na classe e os livros embaixo das mãos representam justamente uma maneira de ser e de estar em sala de aula, esperada pela professora.

Mais do que isso, essa postura dos meninos da frente enfatiza que, não apenas aquilo que a professora esperava deles aparece na imagem, mas também que nenhuma fotografia é neutra. Embora não seja unânime a colocação das mãos dos alunos, a posição dos alunos que se destacam na imagem aponta para a intencionalidade existente nos registros fotográficos.

Todas essas marcas são “possibilidades” que surgem a partir do momento em que as fotografias são analisadas além daquilo que repentinamente apresentam. Não são apenas marcas do passado, mas registros que apresentam ausências e que esquecem presenças. São olhares que precisam ser revelados por meio dessas fontes que, muitas vezes, permanecem silenciadas nos álbuns fotográficos das instituições. Dessa forma:

Embora alguns personagens, instituições e acontecimento não pertençam ao cenário atual, isto não significa que estejam confinados ao esquecimento. Ao contrário, eles estão presentes de alguma forma em cada um de nós, em nossa atuação e em nossa produção de conhecimento, pois estamos envolvidos e partimos exatamente do que anteriormente foi elaborado. (PIMENTEL, 2001, p. 192).

A partir da análise dessa fotografia e considerando as falas dos entrevistados, compreendo que usar esta imagem como fonte documental e analisá-la pelo viés da co-

educação enquanto prática da cultura escolar possibilitou uma reflexão acerca da forma como os gêneros co-existiam na escola. Independente de terem sido separados (ou não) dentro da sala de aula, os meninos e as meninas praticavam a separação de gêneros em outros instantes, como o recreio e as aulas de formação.

Já em outros momentos, as crianças participavam juntas, porém com funções específicas para cada gênero. Exemplo disso eram as aulas de dança, promovidas pela Ir. Anastásia:

A Ir. Anastásia dava até aula de dança, de como a gente tinha que se comportar numa dança. Levava a gente lá no salão, colocava uma música e ensinava como a gente tinha que pegar no menino, como o menino tinha que pegar na menina, o respeito que tinha que ter. Então as meninas ficavam sentadas e os meninos iam tirar as meninas pra dançar. Assim se aprendia como que a menina tinha que fazer, e como o menino tinha que fazer. (Ir. Marinês Tuset, 2013).

No exemplo mencionado, identifico um momento em que a co-educação acontecia de modo peculiar no interior da escola: com condutas controladas e com posturas específicas para meninos e para meninas. Claro está que o ensino da dança e da forma como meninos e meninas devem agir nesse momento não tem exclusivamente um propósito escolar. Por meio da escola, alguns modos de agir eram ensinados para as crianças aprenderem a se posicionar na sociedade, ou seja, fora do contexto escolar, a partir daquilo que era “bem visto” para a época.

Sendo assim, apresento o ensino da dança por retratar a co-existência de meninos e meninas em uma prática escolar, mas também por perceber as preocupações da escola para com a vida dos alunos fora dos muros dela, para a forma como agiriam na sociedade. Nessas pequenas práticas, verifico a instituição educativa como um espaço de formação que, na medida do possível, procurava atender às demandas do “mundo lá fora”.

Além dessa prática do ensino da dança, infiro que em muitos outros momentos do cotidiano da escola, meninos e meninas conviviam e aprendiam juntos. A análise acima produzida em torno do ensino misto foi considerada pelas recordações dos entrevistados e pela identificação de algumas práticas produzidas no interior da escola, que se distanciavam da imaginada co-educação e que, por esse motivo, mereciam ser pesquisadas e analisadas com rigor.

Não significa generalizar as práticas ou ignorar totalmente elas, mas sim olhar atentamente para os modos de pensar, de agir, de ser e de se relacionar dos sujeitos

escolares, que no decorrer do tempo foram dando sentido e significado para aquilo que vivenciaram. Significa, em outras palavras, olhar com critério para as representações produzidas e investigar com rigor o que, aparentemente, “está dito” sobre a escola, seus sujeitos e suas práticas, a fim de construir uma pesquisa histórica plausível e possível, que apresente o sucesso, as divergências e também as fraquezas de uma instituição educativa, constituída por pessoas, objetos e ações.

Este foi meu objetivo com a análise da co-educação enquanto prática da cultura escolar: investigar os reflexos desse ensino, assim como os bastidores dessa relação entre meninos e meninas no interior da escola. E, a partir dessa investigação, atentar para os processos vivenciados no colégio, entendendo-os pelos interesses e pelas relações de poder que os permeiam, sem linearidade e neutralidade, evidenciando o quanto:

a cultura escolar se efetiva por práticas escriturais e não-escriturais (oral ou corpórea), em que se acionam os vários dispositivos constituintes dos fazeres da escola, no que concerne às lições e aos usos da materialidade posta em circulação no espaço e no tempo escolares, que permite tomar a cultura material escolar como importante indício das práticas escolares. (VIDAL, 2009, p.32).

Para concluir (ou iniciar?)...

O desafio da análise de uma prática escolar que faz parte da representação de diferentes sujeitos é notável. A permanência do rigor e da criticidade durante esta investigação foi fundamental, uma vez que “amarrar” esses múltiplos olhares, produzidos a partir de variados contextos, sobre uma mesma prática tornou-se um exercício constante de vigilância epistêmica, a fim de que essa pesquisa fosse o mais verossímil e plausível possível (Pesavento, 2008).

A presença do ensino misto no interior do Colégio Sagrado Coração de Jesus foi indiscutível nos anos pesquisados. Do mesmo modo, as divergências e as diferentes manifestações dessa prática se tornaram evidentes a partir da análise das fontes. Claro está que o ensino misto foi ofertado e, em muitas situações do cotidiano escolar, vivenciado de maneira compartilhada entre meninos e meninas.

Em contrapartida, em outros momentos da “vida da escola”, essa prática de ensino foi vivenciada de maneira diferente e, em algumas situações, ousou dizer que de forma contraditória à sua proposta. A separação dos gêneros não ocorreu apenas no interior da sala de aula. Momentos considerados “livres”, como a própria hora do recreio, foram vividos de forma separada, em determinado período, pelos alunos e alunas do colégio Sagrado.

Em outras situações, os gêneros, apesar de aprenderem em um mesmo espaço e com um mesmo professor, eram ensinados de formas diferenciadas, pautadas naquilo que era considerado ideal de ser aprendido pelas meninas e pelos meninos. Esses modos de ensinar distintos para cada gênero, como o exemplo das aulas de sexualidade e de dança ofertadas pelo colégio, expressam essas disparidades presentes na prática do ensino misto analisada.

Não significam que o ensino misto foi apenas uma propaganda ou, até mesmo, uma “enganação” no interior da escola. Pelo contrário, traduzem uma prática inovadora, que estava sendo implementada nas escolas, mas que ainda carregava resquícios de práticas e representações do outro ensino, voltado a apenas um único gênero.

Em outras palavras, posso concluir que o ensino misto contribuiu positivamente para o colégio Sagrado, ao passo que retratou a acolhida às necessidades da comunidade e ao próprio contexto educativo nacional, assim como expressou uma mudança significativa nos modos de ensinar e de aprender das instituições educativas. Da mesma forma, considero que as divergências presentes neste ensino misto promovido sinalizam, justamente, os desafios da ruptura com o ensino até então vivenciado pelas escolas, especialmente pelas instituições católicas, assim como expressam o quanto a escola, como espaço promotor de uma cultura, é detentora de interesses, poderes e representações, as quais não podem ser vistas com naturalidade ou neutralidade por quem a pesquisa!

Referências

ALVES, Cláudia. Educação, memória e identidade: dimensões imateriais da cultura material escolar. In: *História da Educação*, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 14, n. 30 p. 101-125, Jan/Abr 2010.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da Educação e da Pedagogia*: Geral e Brasil. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2006.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; GONÇALVES, Irlen A.; VIDAL, Diana G.; PAULILO, André L. *A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.1, p. 139-159, jan./abr. 2004.

JULIA, Dominique. *A cultura escolar como objeto histórico*. Revista Brasileira de História da Educação. nº 1 jan./jun. 2001.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. *Tecendo nexos: história das instituições educativas*. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História & História Cultural*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica: 2008a. 132p. (Coleção História &...Reflexões, 5).

PIMENTEL, Alessandra. O método de análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. *Cadernos de Pesquisa*, n. 114, p. 179-195, Nov. 2001.

VEIGA, Cynthia Greive. *A História da Educação*. São Paulo: Ática, 2007.

VIDAL, Diana Gonçalves. No interior da sala de aula: ensaio sobre cultura e práticas escolares. *Currículo sem*

Fronteiras, v.9, n.1, pp.25-41, Jan/Jun 2009.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Historia de la Educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. *Revista Brasileira de Educação*. N. 0. São Paulo: ANPEd (Set/Out/Nov/Dez), 1995. p. 63-82.

_____. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In: VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Agustín. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998. p. 59 – 139.

RELATOS ORAIS

GASPERI, Ilvo De. *Entrevista*. Bento Gonçalves, 2014. Entrevista concedida a Julia Tomedi Poletto.

GIACOMELLO, Itacyr. *Entrevista*. Bento Gonçalves, 2013. Entrevista concedida a Julia Tomedi Poletto.

FERRO, Ir. Anastásia. *Entrevista*. Bento Gonçalves, 2014. Entrevista concedida a Julia Tomedi Poletto.

MILANI, Lérida. *Entrevista*. Bento Gonçalves, 2014. Entrevista concedida a Julia Tomedi Poletto.

TUSSET, Ir. Marinês. *Entrevista*. Bento Gonçalves, 2013. Entrevista concedida a Julia Tomedi Poletto.

O FIM DO LIVRO? O QUE AS ESCRITAS E OS ESCRITORES VIRTUAIS NOS AUXILIAM NESTA DISCUSSÃO NA PERSPECTIVA DA HISTÓRIA DAS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA

Larissa Camacho Carvalho
Universidade de Caxias do Sul - UCS
Bolsista de pós-doutorado - PPGEDU
lccarvalho@ucs.br

Resumo

Na história das práticas de leitura e escrita os suportes que contém os textos possuem grande relevância, pois são fundamentais para a compreensão das apropriações dos textos pelos seus leitores e das possibilidades dos protocolos de leitura colocados nos textos pelos seus escritores. Como lemos envolve em que suporte o fazemos e isso modifica nossa relação com o escrito. A partir do referencial da História Cultural, este texto realiza uma análise dos suportes de escrita e leitura a partir das transformações ocasionadas pelos computadores e a internet e buscando outras revoluções nos suportes na história do livro chegando à passagem do rolo ao códex no século V d.C.

Palavras-chave: História Cultural, Suportes, História das Práticas de Leitura e Escrita, História a Educação.

Introdução

As escritas virtuais fazem parte de uma longa história das práticas de leitura e escrita ocidentais. Por essa questão, as inovações e transformações que pensamos fazerem parte de uma era virtual, contemporânea, nada mais são que parte de um processo dinâmico da história das práticas de ler e escrever. Nesse sentido, nos deparamos, hoje, com muitas pesquisas relativas às escritas e leituras virtuais inserindo-as no estudo da história dessas práticas de leitura e escrita, percebendo suas continuidades e rupturas relativamente às práticas manuscritas e impressas dos livros, dos textos em geral, jornais e destacando as transformações que suscita buscando paralelos entre revoluções⁴⁰¹ das práticas de leitura e escrita em tempos anteriores e na atualidade.

Pensando nessas revoluções, nas transformações das práticas de leitura e escrita da atualidade, mas também naquelas outras que ocorreram em outros períodos da história e que marcaram profundamente nossa cultura, no ano de 2012 defendi tese de doutorado em

⁴⁰¹ Revolução, aqui, está sendo utilizado conforme compreensão de Chartier (1999a:100-101, 2002:113).

Educação que investigou uma prática de escrita virtual de jovens, bastante difundida na internet, que, embora nova em seus suportes, faz parte de um longo processo histórico de práticas de escrita protagonizadas por leitores que lêem outros autores.

Essas práticas produzem textos que denominam-se *fanfictions* que podem ser definidas como textos escritos por fãs de uma obra original. A expressão obra original designa um livro, uma série de livros, um filme, um mangá (história em quadrinhos japonesas), um animê (desenho animado japonês), uma série televisiva, uma história em quadrinhos, um desenho animado, um jogo para computador ou vídeo game e mesmo uma banda musical, criados ou escritos originalmente, ou seja, sem lançarem mão de personagens já existentes, universos ficcionais anteriormente utilizados em outras obras do mesmo gênero ou em outros gêneros de obras, ou sem se apresentarem como continuidades de histórias previamente existentes. Da mesma forma, autor original designa os criadores dessas obras originais.

As *fanfictions* constituem-se em histórias ficcionais criadas por fãs dessas obras originais. Os fãs se valem dos cenários, dos personagens, do universo, da história em si destas obras para modificarem partes do enredo ou seu final, ou então para continuarem as tramas, dar visibilidade a um personagem coadjuvante, inserir novos personagens em interação com os personagens originais, entre outras possibilidades de criação a partir do universo apreciado. Os sujeitos que escrevem estas histórias são denominados *ficwriters*.

Caminhos da Pesquisa

Para dar conta de compreender as práticas de escritas de *fanfictions* a pesquisa utilizou-se da netnografia que, segundo Frago, Recuero e Amaral seria uma transposição do método etnográfico em relação à internet (Frago; Recuero; Amaral, 2011:168). Assim, a netnografia possui relação intrínseca com a etnografia, tendo peculiaridades relativas ao lócus de estudo que não se constitui mais como uma comunidade limitada a um espaço geográfico, mas comunidades, grupos, movimentos que se organizam num espaço virtual. Embora a netnografia tenha sido realizada em quatro diferentes sites especializados (*FanFiction.net*, *Floreios e Borrões*⁴⁰² (FeB), *Nyah!Fanfiction*⁴⁰³ e *AnimeSpirit Fanfics*⁴⁰⁴), a pesquisa empírica centrou-se no site FanFiction.net.

⁴⁰² <http://fanfic.potterish.com/>

⁴⁰³ <https://www.fanffiction.com.br/>

Em todas as páginas da internet escolhidas para a observação netnográfica foi necessário uma entrada em campo na condição de usuária. Para ter acesso aos ficwriters era necessário inscrever-se nos sites como qualquer sujeito que almeje postar fanfics. Assim, também criei e mantive contas nos sites observados. Foi o modo encontrado para ter contato com o grupo o qual eu desejava observar. Tratando-se ainda das preliminares da netnografia, Fragoso, Recuero e Amaral observam que: “(...) o processo de construção da etnografia consiste em saber ver, saber estar com e saber escrever. Os atos descritivos incluem uma série de protocolos a serem devidamente organizados” (FRAGOSO; RECUERO; AMARAL, 2011:185). Foi necessário saber ver. Para ver melhor, foi preciso a inscrição nos sites especializados em postagens de fanfics. Mas como estar nesses ambientes virtuais? Optei por inserir-me como pesquisadora “silenciosa” ou “*lurker*” que, segundo Fragoso, Recuero e Amaral, em nota de rodapé, é o pesquisador que pratica o *lurking*: “ato de entrar em lista de discussão, fóruns, comunidades online etc. apenas como observador, sem participação ativa” (FRAGOSO; RECUERO; AMARAL, 2011:192).

A partir dessa metodologia advinda da netnografia foram produzidos um total de duzentas e quarenta e sete (247) páginas da internet, observadas e gravadas as imagens enquanto documentos de pesquisa. Além destes, foram enviados convites de participação para *ficwriters* responderem a um questionário formulado com o intuito de produzir outros documentos de análise da pesquisa. O envio foi realizado através do site *FanFiction.net* (quarenta convites enviados), dez (10) através do site *Nyah!Fanfiction* e vinte (20) através do site *FictionPress*⁴⁰⁵. Salienta-se que todos os sujeitos que responderam ao questionário e que foram abordados pelo site *FictionPress* eram *ficwriters*, em geral também com perfil no FF.

Dos 70 (setenta) questionários enviados, foram obtidas vinte e seis (26) respostas. Destes 26 questionários respondidos acrescidos às duzentas e quarenta e sete (247) páginas da internet foi composto o corpus documental da pesquisa que ora apresento um recorte. Este, refere-se às mudanças pelas quais passou os suportes dos textos, principalmente a partir de um olhar literário, ou seja, com o auxílio de um texto de Machado de Assis em que ele fala de como a imprensa, em seu formato jornal, revolucionou os modos de comunicação permitindo diálogos entre escritores e leitores e destes últimos entre si ou entre os

⁴⁰⁴ <http://animespirit.com.br/fanfics/>

⁴⁰⁵ Site afiliado ao Fanfiction.net dedicado às histórias originais, mas todos questionários enviados por meio deste site foram para usuários que tinham perfis no FF.

primeiros, o que não ocorria antes com o livro, o presente texto analisa como o suporte computador e, com ele, a internet, revolucionou os meios de comunicação na atualidade. Busca compreender quais características salientadas por Machado de Assis falam dessa revolução e se podemos compreender a atualidade dentro dessas transformações possibilitadas pela criação da prensa no século XV e que tem continuidade em nossos dias.

A questão central deste texto não é o livro, nem as práticas de leitura, mas as práticas de escrita e, particularmente, os seus suportes e como estes últimos transformam-se e são capazes de gerar discussões palpitantes em defesa de cada um dos diferentes materiais e meios de conter um escrito. O livro de papel irá acabar? O jornal impresso está em extinção? Desde Machado nos fazemos estas perguntas.

Os suportes dos textos

Machado de Assis, num texto intitulado *O Jornal e o Livro*, publicado originalmente no Correio Mercantil da cidade do Rio de Janeiro em 10 e 12 de janeiro de 1859, escreve sobre os progressos da humanidade a partir das evoluções atingidas por ela ao longo dos séculos por meio da busca dos melhores meios de propagação e perpetuação das ideias. Ele inicia com a arquitetura, considerando-a uma pedra levantada de forma conveniente, como o símbolo da representação de um pensamento. Ela tem seu desenvolvimento passando pelo Egito, Grécia e Roma e culmina com as catedrais da Idade Média. Após isso, era necessário um gigante, nas palavras do próprio Machado de Assis, para fazer morrer outro gigante e veio a imprensa, o livro⁴⁰⁶:

O que era a imprensa? Era o fogo do céu que um novo Prometeu roubara, e que vinha animar a estátua de longos anos. Era a faísca elétrica da inteligência que vinha unir a raça aniquilada à geração vivente por um meio melhor, indestrutível, móbil, mais eloqüente, mais vivo, mais próprio a penetrar arraiais de imortalidade. O que era o livro? Era a fórmula da nova idéia, do novo sistema. O edifício, manifestando uma idéia, não passava de uma coisa local, estreita. O vivo procurava-o para ler a idéia do morto; o livro, pelo contrário, vem trazer à raça existente o pensamento da raça aniquilada. O progresso aqui é evidente. (ASSIS, 1994, versão eletrônica)

E Machado de Assis completa seu argumento questionando se o livro era passível de preencher as condições do pensamento humano. E responde que sim, mas que faltava alguma coisa, pois o livro ainda não estava apto a tornar-se universal, não era “a

⁴⁰⁶ Fica claro que Machado de Assis refere-se não ao livro manuscrito, mas à revolução provocada pela expansão do acesso aos livros pela imprensa.

mesa popular para a distribuição do pão eucarístico da publicidade” (Ibidem). O jornal viria preencher essa lacuna. Representou a evolução dos meios de propagação do pensamento, uma verdadeira revolução literária, social e econômica, pela capacidade de transmitir as ideias em sua efervescência e admitir debates. Todos os dias é possível levar ao jornal o que se discute nas ruas sobre os assuntos palpitantes do momento, pois ele é acessível, para leitura e para a escrita, por um maior número de pessoas. Machado de Assis acrescentava: é democrático, permitindo a todos manifestarem sua opinião em suas páginas, diferindo do livro que é moroso em sua circulação e não incita ao diálogo, também porque o jornal traz as discussões, as novidades e as mudanças ocorridas no mercado fazendo que as discussões econômicas sejam acessíveis por todos, movimentando a própria economia.

Na época do apogeu da imprensa, Machado vê nesse meio de propagação e perpetuação das ideias uma verdadeira revolução para a sociedade e uma evolução dos meios. O que diria ele do computador e da internet? Não há como saber. Mas pelas palavras do autor, seguindo as trilhas de seu pensamento, podemos perceber sua compreensão da evolução dos suportes dos textos, ou melhor, da impressão dos pensamentos ao longo dos tempos. Uma catedral não é passível de leitura, não contém um texto, mas representa as ideias daqueles que a construíram a seu tempo, possui a marca desse próprio tempo, diz às novas gerações algo do que quiseram simbolizar e as ideias que foram aniquiladas, embora as novas gerações possam perceber esses símbolos de acordo com as categorias próprias de seu tempo e diferentes gerações futuras farão leituras diversas sobre as mesmas representações simbólicas que, também, já não serão as mesmas pela própria ação do tempo que as deforma e reforma a paisagem ao redor.

Os livros e os jornais são passíveis de leitura. São objetos dados a ler, contém um texto, o suportam e, portanto, eles são a representação, para além do símbolo, das gerações precedentes; eles dão voz a essas gerações. Mas não deixam de ser transmitidos conforme os tempos, os lugares e os sujeitos que os leem. A leitura de um jornal lido no dia em que saiu impresso não é a mesma leitura desse mesmo jornal lido no dia posterior, por outro sujeito leitor. A leitura de um livro de Vitor Hugo lido no século XIX na França não será a mesma realizada, do mesmo livro, do mesmo autor, lido no século XXI por um leitor/escritor de *fanfic*. Mudam os sujeitos, os tempos e os lugares, mudam os suportes do texto e os sentidos atribuídos ao texto, embora supostamente este se mantenha o mesmo. Será? O fato de poder ser lido em diferentes momentos da história, de suas páginas conterem um

dos mais fidedignos sistemas simbólicos de representação do pensamento que nossa humanidade criou até o momento, que são as palavras que compõem frases, parágrafos e ideias, faz com que os livros e os jornais sejam considerados uma grande evolução dos meios de propagação e perpetuação das ideias. O jornal, depois o livro, para Machado de Assis, simboliza a evolução dos suportes.

Na visão do consagrado intelectual brasileiro, o suporte jornal avança pelo fato de ser democrático. Uma opinião de um indivíduo remetida a um periódico para publicação, e após publicada, pode ser rebatida ou apenas discutida por leitores que leram a opinião num dia e, imediatamente, decidiram que deveriam emitir, também, sua opinião. O livro, anterior ao jornal, não permite esse debate ocorrido no calor dos acontecimentos. Um autor escreve seu livro literário, filosófico, científico e somente receberá opiniões, sugestões, reclamações de leitores após um longo período, que inclui o encaminhamento do livro à editora, ao impressor, às livrarias, para então chegar até as mãos dos leitores que, após lê-lo todo, poderão ou não decidir por escrever uma carta ao autor que, provavelmente, será enviada à editora que avaliará e a remeterá ao autor. O jornal, por sua vez, embora a rapidez com que forneça as informações aos leitores e desses aos periodistas e articulistas, não é isento dessas mediações citadas acima para o caso dos livros.

E o computador? E as possibilidades oferecidas pela internet? Fazem parte desse processo evolutivo ou são sua degenerescência?

Machado questionou se o jornal mataria o livro ou o livro absorveria o jornal. Nem um, nem outro. A tiragem de livros, na atualidade, alcança números expressivos. Em 2009, o livro *O Símbolo Perdido*, do autor norte-americano Dan Brown, chegou ao Brasil com uma tiragem inicial de 800 mil cópias e o maior sucesso do autor, *O Código da Vinci*, vendeu, só no país, 1,6 milhões de exemplares ^{até esta data} (COZER, 2009). De outra parte, o jornal, incluindo as versões eletrônicas, continua possuindo uma função social bastante importante em nossa sociedade.

Retorno à pergunta: E o computador? Como o mais novo suporte de texto, e a internet que está a ele associada na atualidade, estão modificando os suportes que os antecederam? Tais suportes não estão passando imunes à era tecnológica. As versões eletrônicas dos periódicos estão tomando o lugar de destaque na propagação desse veículo

de informação que é o jornal. Grandes redes de jornais impressos como O Globo⁴⁰⁷, Zero Hora⁴⁰⁸, A Gazeta⁴⁰⁹ possuem suas versões digitais que requerem assinaturas e têm periodicidade diária. Os e-books, ou *eletronic books*, ou livros eletrônicos, estão conquistando leitores no nosso país e em inúmeros outros. O suporte destes livros e periódicos eletrônicos é o mesmo: o computador, o objeto que contém o texto não se diferencia em sua materialidade, é sempre o mesmo, ou melhor, há variados modelos – de mesa, portáteis, miniaturizados – diferentes modelos portadores das mesmas funções enquanto suportes de textos. Podemos comparar isso ao códex e seus diferentes formatos como in-8, in-12, in-fólio.

Por isso, a discussão atual entre os pesquisadores da área tem como mote o questionamento expresso na indagação: o computador acabará com o livro ou será uma moda passageira incapaz de substituir a função ocupada pelo objeto livro em nossa sociedade ocidental? Umberto Eco, já em 1996, num texto intitulado *Da internet a Gutenberg*, aposta que não, e traz à tona alguns exemplos que justificam sua resposta. O texto de Platão, na obra *Fedro*, por exemplo, quando o inventor da escrita apresenta sua invenção a um faraó que não se satisfaz com a ideia, pois ela não mais permitirá que as pessoas treinem a memória. Alguns séculos depois, na obra *O corcunda de Notre-Dame*, de Vitor Hugo, cuja história se passa pouco tempo depois da invenção da imprensa, o personagem do padre Claude Frollo, aponta para o livro e depois para a catedral e diz que aquele matará essa (ECO, 1996).

O medo de que as inovações que surgem acabem por destruir aquilo que foi conquistado, não é somente do nosso tempo. Dizia-se, popularmente, que a televisão substituiria o rádio e este persiste sendo um dos principais veículos de informação, juntamente com a televisão. Diz-se, hoje, que a internet substituirá a televisão, o rádio, os livros, os tocadores de DVDs e CDs, os jornais, até mesmo a sala de aula e os professores. A rapidez com que essas mudanças foram implantadas na nossa sociedade não nos faz perceber, muitas vezes, que elas fazem parte dessa história de longa duração, que passa pelos desenhos, imagens, monumentos, e que chega à escrita, incrustada na pedra, na madeira, no papiro como rolo, no papel, faz surgir o livro, difunde a escrita e o livro pela

⁴⁰⁷ <https://edigital.infoglobo.com.br/>. Acessível somente com assinatura digital.

⁴⁰⁸ <http://zh.clicrbs.com.br/rs/>.

⁴⁰⁹ <http://www.gazetadigital.com.br/>.

impressão, assiste ao nascimento dos periódicos, panfletos, difunde-se ainda mais a partir da expansão marítima, chega a outros continentes, descobre suportes semelhantes na Ásia, acompanha o surgimento da máquina de escrever. Em seguida, depara-se com a criação do computador e sua posterior miniaturização, difusão, presença em todos os ambientes sociais, até se tornar pessoal, um para cada indivíduo, portátil, universal.

Retornando à questão da sobrevivência do livro e do jornal, podemos perceber que eles adaptam-se ao computador, mas os suportes impressos dos livros e dos periódicos que ainda conhecemos hoje, resistirão ao suporte computador e, também ao meio de propagação internet?

Desde o século II da era cristã, aproximadamente, vemos o rolo, ou *volumem*, utilizado para a escrita e lido no sentido horizontal ser substituído pelo códex, por folhas de papiros dobradas quantas vezes fosse necessário para ajustarem-se ao tamanho desejado (in-fólios, in-quartos, in-octavos), obtendo o formato de cadernos. Os livros, assim, possuíam o número de cadernos que seu volume necessitava.

O códex possibilitou a independência do leitor frente ao texto e do escritor perante a pena, pois com o rolo era necessário desenvolver as ideias com o auxílio de um escriba ou secretário para anotar as reflexões que suscitavam ao autor enquanto este lia outro rolo ou apenas pensava naquilo que seria ditado. Mas somente poderiam ser lidos um de cada vez e a escrita neste suporte podia ocorrer tão somente com o apoio de uma mesa, uma base firme. Não era possível retornar com facilidade a um ponto anterior do texto após fechado o rolo. Se lido em pé, o rolo deveria ser segurando com ambas as mãos, ou era lido sentado, com o corpo imobilizado para ler o texto no suporte horizontal sem muito manuseá-lo.

Modificaram-se todas essas práticas com o advento do códex. O leitor e o escritor ganharam independência perante o livro. Pode-se, no formato códex, segurar o livro com apenas uma das mãos, se o tamanho permitir. Com o sistema de paginação das folhas do livro pode-se marcar onde uma leitura foi interrompida. Também é possível escrever no verso ou nas margens das páginas, as marginálias, aproveitar o espaço do códex para escrever mais, registrar idéias pessoais ou remissão a outros textos. Quando o escritor quer fazer referência a alguma parte específica de um texto de outro autor, pode fazê-lo fornecendo o nome da obra e o número da página onde se encontra a referência. O leitor pode ter diante de si vários livros marcados com leituras inacabadas. Além disso, pode

escrever de forma mais confortável, com uma das mãos apenas, sem ter que segurar o rolo com a outra mão enquanto escreve. Por todas essas transformações, fica claro que a passagem dos livros do formato *volumen* para o formato *códex* possibilitou uma das maiores revoluções nas práticas de leitura e escrita experimentadas até então.

Segundo Chartier, essa revolução na história do livro é apenas comparável à revolução do texto eletrônico na atualidade. Podemos dizer isto apenas, por exemplo, em relação ao suporte. Embora nem todas as transformações do suporte possam ser consideradas positivas, ou ainda não possam ser, isso não anula o impacto de uma transformação de grande monta. O computador é uma máquina formada por uma tela e uma caixa onde estão colocados todos os componentes eletrônicos para seu funcionamento, além dos componentes periféricos, como teclado, mouse, caixas de som, câmeras digitais e microfones e etc. Também há as versões portáteis que apenas possuem uma pequena caixa, que abre e fecha, e que contém, de um lado, a tela e, de outro, os componentes eletrônicos abaixo de uma superfície onde fica o teclado e o mouse acoplados.

Nessa máquina, em seus diferentes formatos, podemos armazenar uma infinidade de livros eletrônicos, uma verdadeira biblioteca, ocupando apenas o espaço físico, material, do volume da máquina, ou seja, a gaveta de um móvel, no caso dos computadores portáteis, ou uma escrivaninha de um escritório, no caso dos computadores de mesa. Também podemos guardá-los em dispositivos de memória portáteis, como CDs, DVDs, HD externos e *pendrives*. Mas não apenas livros para ler. Podemos guardar nossos próprios textos escritos no mesmo suporte de leitura dos livros, textos e artigos de revistas e de jornais, histórias em quadrinhos, além de músicas e vídeos que produzimos ou copiamos para o suporte computador. O papel é um suporte de leitura e escrita. O computador agrega essas funções e mais as da imagem e do som. A potencialidade da união dessas funções num mesmo suporte nos dá a ideia de que vivemos uma revolução que aniquilará todos os outros suportes de texto, de som e imagens anteriores.

Avaliando a história de longa duração do livro, podemos arriscar dizer que essa profecia não está totalmente conforme com o que vimos até o momento. E considerando o que dizem os sujeitos que melhor mobilizam as práticas de leitura e escrita em ambiente eletrônico, podemos concluir que, como dizem Eco & Carrière:

Das duas, uma: ou o livro permanecerá o suporte da leitura, ou existirá alguma coisa similar ao que o livro nunca deixou de ser, mesmo antes da invenção da tipografia. As variações em torno do objeto livro não modificaram sua função, nem sua sintaxe, em mais de quinhentos anos. O livro é como a colher, o martelo, a roda ou a tesoura. Uma vez inventados, não podem ser aprimorados. (...) O livro venceu seus desafios e não vemos como, para o mesmo uso, poderíamos fazer algo melhor que o próprio livro. Talvez ele evolua em seus componentes, talvez as páginas não sejam mais de papel. Mas ele permanecerá o que é. (CARRIÈRE & ECO, 2010, p.16-17)

Essa citação chancela as experiências de leitura vivenciadas por alguns sujeitos escritores de *fanfics*, e que pode surpreender os mais desavisados. Uma das entrevistadas afirmou peremptoriamente:

(...) eu só leio LIVROS impressos, odeio E-BOOKS (Luana, entrevista recebida em 26/10/2011)

Não se trata de uma rejeição ao suporte eletrônico de leitura, mas o fato do suporte impresso ainda ser tomado como a principal preferência. Eco salienta uma questão importante acerca da evolução do livro. As páginas podem não ser mais de papel, podemos não mais falar de impressos, mas de holográfico ou outra coisa a ser inventada futuramente, mas as características surgidas com o livro são o ápice da evolução dos suportes de leitura. Os sujeitos percebem esse ápice e, igualmente, a evolução possível:

Eu prefiro ler no papel, ou comprando os livros ou pegando emprestado de bibliotecas, mas quando não é uma opção eu baixo em pdf ou em audiolivro. (Cintia, entrevista recebida em 24/10/2011)

Até hoje, a maior parte dos meus livros são impressos (sou das antigas que gosta de tocar no livro, ficar folheando). (Aline, entrevista recebida em 23/10/2011)

Tocar o livro, folheá-lo, ser “das antigas”. Essas práticas percebidas como obsoletas, persistem assim como o prazer de continuar realizando-as, mesmo entre os sujeitos que, para a escrita, preferem utilizar diretamente o computador, como ocorre com a maioria dos escritores de *fanfics* entrevistados. Essa percepção da obsolescência do ato de folhear páginas deriva da percepção das evoluções que o suporte livro vem passando. No mundo digital,

O texto continua subsistindo, mas a página furtou-se. A página, isto é, o *pagus* latino, esse campo, esse território cercado pelo branco das margens, lavrado de linhas e semeado de letras e de caracteres pelo autor; a página, ainda carregada da argila mesopotâmica, aderindo sempre à terra do neolítico, essa página muito antiga se apaga lentamente sob a inundação informacional, seus signos soltos vão juntar-se à torrente digital. (LÉVY, 1996, p.48-49)

Faltam folhas para folhear; essa percepção se perde com o texto eletrônico. Também a possibilidade de escrever nas margens brancas. Elas até continuam a existir, pois é o leitor e o escritor que escolhem o formato da página que querem ler ou na qual querem escrever, mas elas não são físicas. Não é possível simplesmente apropriar-se delas, tomá-las, embora isso possa ser modificado com a invenção de novos programas de edição e leitura de textos. Ainda assim, será necessário escolher qual das margens riscadas, apropriadas, queremos acessar, pois o suporte eletrônico não permite que tenhamos todas as margens materialmente disponíveis para acesso, enfeixadas num suporte único, que transporta unicamente um texto ou conjunto de textos, mas que difere radicalmente de outros suportes, de outros livros com margens amareladas, em folha reciclável ou folha de papel *couchê*.

Minimizando o impacto das transformações do suporte códex para o computador com o texto eletrônico, temos como exemplo, no momento presente, os *tablets* e também os e-readers como o kindle, especificamente voltados para armazenarem e lerem livros com muitas funcionalidades que buscam reproduzir aquelas das folhas finas em nossas mãos. Conceito antigo, dos anos 60, que agora chega ao mercado consumidor. Eles são computadores ultraportáteis, finos, semelhantes a pranchetas, com tela sensível ao toque, que dispensam o uso de teclados e mouses. Possuem grande capacidade de armazenamento, portanto podem transportar grande quantidade de textos e livros eletrônicos. A praticidade dessa tecnologia para os leitores é enorme. Se há a necessidade de uma viagem e há obrigação de levar livros de estudo ou entretenimento, basta colocá-los todos, eletrônicos, no *tablet* e carregá-los dentro de uma pequena bolsa, ou até mesmo num bolso grande de casaco. No trajeto de um indivíduo de casa para o trabalho ele pode escolher que obra lerá dentre milhares contidas em seu *tablet* ou no kindle, carregado na mochila. Como fazer isso com os livros impressos? Os *tablets* e kindle possibilitam, ainda, assinalar partes importantes do texto lido, acrescentar comentários a alguma de suas partes, marcar a leitura de um livro num ponto e passar para outro ponto, como faríamos num livro com folhas de papel.

Mas nem tudo é possível. O gesto simples de folhear o livro, por exemplo, não é a mesma coisa. Mesmo que os *tablets* permitam que tenhamos a sensação de folhear quando tocamos em uma das margens e a imagem de uma aba salte da tela, essa experiência não é a mesma de molhar os dedos com saliva e virar uma página. Com o livro

impresso, visualmente sabemos quantas páginas faltam para serem lidas a fim de finalizarmos a leitura.

Diante do e-book sabemos, em números, a extensão das páginas faltantes, mas não temos ideia de volume, a não ser aquele gravado em nossa memória que nos permite a experiência com o impresso. Quando acrescentamos um comentário no livro eletrônico, temos que respeitar alguns passos de formatação, ou seja, clicar em botões, acessar um teclado virtual, salvar as informações anotadas. Ao escrever nas margens de nossos livros de papel, basta o lápis, nossa letra ficará grafada até que o livro se deteriore ou algo lhe suceda. A própria questão do tempo é marcada nas páginas dos livros impressos.

Quando lemos um artigo de Machado de Assis, do século XIX, publicado num periódico da época, em formato eletrônico não o diferenciamos, materialmente, de um texto de Luis Fernando Veríssimo publicado na semana passada a da leitura em seu blog. Mas quando temos o suporte jornal do século XIX, onde foi publicado o texto de Machado, com suas folhas amareladas, as letras impressas com falhas na impressão e ajustes do corretor e necessitamos de luvas e máscaras para manuseá-las, de imediato percebemos seu valor histórico, sua raridade, pois pode, o mesmo jornal, ter sido manuseado por políticos influentes de nossa história ou pelo próprio autor do texto, ou apenas porque é fruto de um tempo passado que se faz materialmente presente. Impõe sua persistência temporal. Não teremos dificuldade para diferenciar este jornal do texto escrito no blog do Veríssimo. Eletronicamente, o passado e o presente se misturam, como nos alerta Carlo Ginzburg:

Porque, no presente eletrônico, o passado se dissolve. Essa contradição já está modificando o mundo em que vivemos e em que as gerações futuras viverão. Os conceitos de presente e futuro se tornaram mais frágeis... E de passado também. Ao menos, o passado como os historiadores o viam. (GINZBURG, 2010)

Ainda sobre o tempo, a deterioração dos suportes é um elemento importante em defesa do livro impresso, como dizem Carrière & Eco:

Os DVDs não terão vida longa. E, aliás, como dissemos, nem temos certeza de que no futuro disporemos de energia suficiente para fazer funcionar todas as nossas máquinas. Pensemos no blecaute em Nova York, em julho de 2006. Imaginemos que tivesse se estendido e prolongado, Sem eletricidade, esta tudo irremediavelmente perdido. Em contrapartida, ainda poderemos ler livros, durante o dia, ou à noite à luz de uma vela, quando toda a herança audiovisual tiver desaparecido. (CARRIÈRE & ECO, 2010, p.30)

Não se trata de afirmar que os livros impressos sejam indestrutíveis. Eco e Carrière investem boa parte da obra citada comentando os livros antigos e raros que se

desgastaram com o tempo, ou foram queimados, ou desapareceram, ou estão nas mãos de negociantes que faturam grandes lucros na especulação dos incunábulo e etc. Mas o fato é que se tivermos algum problema de eletricidade mundial, todos os livros, textos, sons, imagens que se encontram apenas sob o formato eletrônico, não poderão mais ser acessados, estarão fadados ao desaparecimento.

Pode parecer uma posição saudosista a que aqui está sendo apresentada, mas a intenção é ressaltar as características que fazem dos livros os suportes de leitura preferidos na atualidade, não desconhecendo que, em poucos anos, o suporte mais utilizado possam ser os *netbooks*, *e-readers* e *tablets*. A questão da praticidade oportunizada por estes suportes não anula as vantagens do suporte impresso e suas especificidades. E pelo número de títulos de livros que estão sendo publicados e de suas respectivas tiragens, não parece provável que em pouco tempo assistamos a substituição total do impresso pelo eletrônico. No entanto, as transformações são eminentes.

Em contrapartida, analisemos os suportes da escrita. A dupla lápis e papel deixaram de ser inseparáveis há vários anos. A máquina de escrever foi uma das primeiras a separá-los e, mais recentemente, o teclado e a tela do computador substituiu-os de forma muito eficiente. Mas a dupla antes inseparável continua ativa, nas salas de aulas, em palestras, conferências, reuniões acadêmicas e profissionais para anotações, em restaurantes, lancherias e afins para tomar nota dos pedidos dos clientes, em todas as mesas de escritórios, ainda em muitos consultórios médicos, em nossas bolsas e pastas para anotar números, endereços, *insights*. A mobilidade do lápis ou caneta e do papel ou bloco de notas inspirou a criação dos tablets. Mas se a bateria (que tem alta durabilidade) chegar ao fim, nos restará, ainda, o lápis e o papel.

Os escritores de *fanfics* preferem o suporte computador para suas escritas. Utilizam cadernos, blocos e canetas quando não há um computador por perto. Aí podemos perceber a praticidade desses instrumentos de escrita milenares, que também foram evoluindo com o tempo, embora, nos mesmos termos que Eco utiliza para falar do livro, enquanto extensão do braço, não há como fazer evoluir o lápis para além de sua funcionalidade, surgida desde o princípio. Essa preferência é mais bem compreendida quando nos reportamos para o local de publicação das escritas realizadas pelos jovens, que é a internet que exige o formato eletrônico para a postagem dessas escritas.

Estes jovens igualmente escolhem o livro impresso para suas leituras, mas apenas as leituras de livros. Quando se trata de *fanfics*, eles leem diretamente no computador.

Para ler, prefiro ter a obra impressa. No computador, costumo ler só as *fic*s ou matérias para trabalho, se for realmente necessário. (Iara, entrevista recebida em 23/10/2011)

A não ser que queiram ler em algum outro lugar onde não haja a possibilidade de utilizar a internet ou seus computadores pessoais, então imprimem o que querem ler. Essa prática não é das mais comuns dada a efemeridade das ficções criadas por fãs. Isso também acontece com a leitura de blogs.

Assim, os textos escritos para serem publicados e circularem na internet são lidos na tela do computador. Outros escritos e impressos em folhas de papel são mais bem aceitos em sua materialidade original. Lê-se no livro impresso e na tela do computador, mas há textos específicos para uma e outra leitura. Se os sujeitos jovens, em sua maioria, que leem na tela do computador as histórias que apreciam de fãs de livros originais de literatura, preferem ler os livros dos quais são fãs em formato impresso é porque a questão dos suportes de leitura e escrita não depende exclusivamente das tecnologias disponíveis para essas práticas, mas de preferências e revoluções pertencentes a um longo histórico sociocultural que ultrapassa as fronteiras puramente tecnológicas das transformações dos suportes.

O livro impresso tem valor diferenciado das escritas na internet, como exposto por Anabela, quando diz que tem pretensões de ser uma escritora, mas pensa que suas produções não são suficientemente boas para serem impressas, mas boas para as pessoas lerem:

Escrever *fic*s faz parte da minha vida de forma especial, pois consigo publicar criações que não julgo boas o suficiente para, futuramente, comporem uma obra impressa, mas que são suficientemente boas para as pessoas lerem. (Anabela, entrevista recebida em 26/10/2011)

O suporte do texto representa o valor do próprio texto. Isso não significa que as *fanfics* sejam desvalorizadas pelos seus autores, apenas que permitem falhas, ajustes, conversas com os leitores que levarão a reajustes da escrita. A internet e, por consequência, as *fanfics* propiciam uma contínua reelaboração das escritas, o aniquilamento, o desaparecimento para posterior reaparecimento em novo formato, segundo a decisão de

seus autores, ou a colaboração permanente dos leitores para com esses textos escritos e postados.

O livro, por sua vez, quando impresso, tem tendência à preservação, com todas as falhas, erros tipográficos ou confusões de ideias. As *fanfics* postadas na internet podem ser visualizadas como eternos rascunhos, prontas a serem relidas e rearranjadas a qualquer momento e a qualquer tempo. O livro impresso tem uma conotação de arte final, passível de ser corrigida, mas em edições posteriores, e não na mesma edição em que se encontram os erros.

Por fim, para não nos limitarmos à dupla triunfalismo/catastrofismo⁴¹⁰ e tendo em conta que a invenção do livro pode ser comparada à invenção da roda – pois, uma vez descoberta, podemos aprimorá-la, mas suas funções estão todas desenvolvidas no formato em que foi criada primeiramente, ou seja, independente de ser produzida em plástico, borracha, madeira ou metal, ela persistirá com a mesma função, evoluída, é certo, mas será a roda – é necessário considerar que o suporte eletrônico de texto agrega as funcionalidades do livro, mas, também, da oralidade. E, somente com relação ao suporte, unem-se *códex* e *volumen*: a numeração de páginas, a liberação das mãos para a leitura, a possibilidade de escrever enquanto se lê e de retornar a um ponto específico em que a leitura foi interrompida, a utilização dos dois lados da folha, a possibilidade de unir vários textos num único suporte, características do *códex*; o rolar do texto e uma postura menos flexível do corpo (embora com os novos modelos de computadores ultraportáteis é possível ler deitado numa cama, sentado nos mais diversos e inusitados lugares, etc.) e dos próprios lugares de leitura (não é aconselhável ler dentro de uma banheira, nem é possível realizar a leitura sem energia) característicos do *volumen*.

Além disso, o texto eletrônico representa a superação de dois limites resistentes ao *códex* relativamente às práticas de escrita e leitura. Em primeiro lugar o leitor pode, agora, intervir no texto a ser lido, pode mudar completamente o escrito, apropriar-se do objeto dado a ler (e isso cria outras problemáticas) e, segundo, com o texto eletrônico há a

⁴¹⁰ Apropriando-me da designação dada por Briggs e Burke (2006) relativamente ao crescimento de publicações impressas no século XVII europeu, que gerava opiniões opostas entre autores preocupados com o excesso de publicações, e que tornou difícil, nas bibliotecas, encontrar um livro nas prateleiras, ou empolgados com esse excesso, semelhante à postura atual de vários autores relativamente às possibilidades propiciadas pela internet, tanto com relação à escrita como em relação à leitura e concorde com Chartier, quando refere-se ao dilema da falta e do excesso relativamente à leitura, preocupação que surge num período ainda anterior à da proliferação dos impressos no século XIX (CHARTIER, 1999a).

possibilidade de concretizar-se o sonho da biblioteca universal, ou seja, a possibilidade de reunir num único lugar, no caso um espaço virtual, todos os textos, todos os escritos e, também, todos os sons, imagens, vídeos, produzidos em todos os lugares do mundo (CHARTIER, 1999a, 1999b).

Com relação à oralidade, o texto eletrônico, pela sua efemeridade e possibilidade de reescrita, ajustes, correção, aniquilamento, desaparecimento, reaparição, união de imagens, sons e palavras escritas e formas de resistir ao tempo, reproduz algumas características da oralidade, como afirma Antonio Rodríguez de Las Heras, em livro organizado por Chartier:

Como contrapartida, la estrategia de resistencia al paso del tiempo se aproxima más a la del texto oral que a la del texto escrito. Porque necesita la transmisión y no la preservación. El texto sobre papel necesita para permanecer la protección para que no se dañe el soporte. El texto oral está obligado a ser transmitido de unas personas a otras para que no desaparezca su memoria. De igual modo, el texto sobre soporte digital no puede mantenerse encerrado en su soporte, porque este se encuentra amenazado de obsolescencia, y la resistencia, por tanto, al paso del tiempo es poca. Así que debe renovarse mediante una migración al ritmo de los cambios técnicos.

Los dos absorben plenamente la imagen y el sonido y los mezclan con la palabra. Los dos amplifican el logro difusor de la imprenta porque son ubicuos; no necesitan copias, basta el original.

Los dos ofrecen un campo apasionante a la experimentación, en busca de nuevas formas de comunicación y de creación. Una llamada irresistible para aquellos que confían en la capacidad de la palabra (CHARTIER, 2006, p.100)

Para além disso, o texto eletrônico faz que a mensagem apareça unida ao contexto que a produziu. Envia-se uma pergunta a um fórum de discussões e obtém-se uma resposta imediata ou quase imediata. Escreve-se uma *fanfic* e a mesma é postada nos sítios especializados e logo os autores recebem *reviews*. Escreve-se num blog e seu dono pode controlar quantas pessoas e de que lugares o estão acessando em tempo real. Há programas que permitem conversações e conferências on-line com auxílio de câmeras e microfones que reproduzem a comunicação oral, mediada pelos computadores e internet. E podemos frisar e recordar que na Antiguidade a oralidade tinha, como uma de suas funções, a publicação:

(...) leer en voz alta es, para un autor, poner una obra en circulación, 'publicarla'. Esta forma (...) no será abandonada en la época moderna, entre los siglos XVI y XVIII, como forma primaria de circulación de las obras, antes de su edición impresa." (CHARTIER, 2006, p.115).

Da mesma forma, os escritores de *fanfics* utilizam os sites de postagem como vitrines para suas escritas, muitas vezes no intuito de tornarem-se escritores no futuro, como sinaliza Anabela quando questionada sobre o porquê escrever *fanfics*:

Escrever *fics* é um jeito de começar nesse mundo tão complicado da escrita. Dá a oportunidade para as pessoas lerem alguma coisa agradável sem pagar a mais por isso e dá a oportunidade para o escritor de saber em que precisa melhorar. (Anabela, entrevista recebida em 26/10/2011)

Não é exatamente de publicação, no sentido estrito da palavra, que estamos tratando, como a leitura oral na Idade Moderna, mas sim de circulação. Escrever *fanfics* e postar na internet é um meio de os escritores verem seus textos em circulação, sendo lidos por muitos sujeitos leitores, e também de eles próprios circularem na rede até que se tornem conhecidos e citados como autores preferidos de outros leitores fãs. Bianca cita autores de *fanfics* entre suas leituras mais marcantes:

De *fics* foram Maior que Tudo, Primavera, Quando for Amanhã e Santos e Assassinos, todas da Madame Verlaine, Black, da Victoria e também Anything Else, da Bel Wesley. (Bianca, entrevista recebida em 29/10/2011)

Essas possibilidades, ofertadas pela internet, de retorno à oralidade, reproduzem, em certo sentido, o contexto da comunicação *face a face*, um pouco diferenciada, mas sem deixar de necessitar da leitura e da escrita nesse processo. Seja para acessar os programas necessários às mensagens instantâneas ou às conversas online com câmera e microfone, seja para a escrita das mensagens nos correios eletrônicos, em realidade, para entrar num computador utilizamos a escrita e a leitura simultaneamente. Não há como utilizar os meios de comunicação e suportes de textos eletrônicos sem mobilizar práticas de leitura e escrita.

Pois o texto contemporâneo, alimentando correspondências on line e conferências eletrônicas, correndo em redes, fluido, desterritorializado, mergulhado no meio oceânico do ciberespaço, esse texto dinâmico reconstitui, mas de outro modo e numa escala infinitamente superior, a copresença da mensagem e de seu contexto vivo que caracteriza a comunicação oral. (LÉVY, 1996, p.39)

Mais que o fim do livro ou o texto eletrônico como uma moda, o suporte digital pode ser um retorno à palavra, ou melhor, uma revivescência do texto oral em consonância

com o texto escrito, o livro e a palavra, grandes invenções da humanidade, unindo suas potencialidades.

Considerações Finais

Nas escritas dos jovens há uma marca da revolução das práticas que é quase inseparável das fanfics: o computador. Os jovens utilizam esse suporte para a escrita de seus textos. Afirmam não ter abandonado de todo o caderno e a caneta, mas preferencialmente usam seus notebooks, celulares e ipods. A leitura de fanfics também é realizada no computador, embora os jovens deem preferência para o suporte impresso quando se trata dos livros originais. A fanfic é um texto que se dissemina virtualmente. Mas os jovens continuam utilizando as facilidades que a tecnologia do códex implantou, ou seja, a comodidade de lerem e escreverem sentados, deitados em suas camas, no refúgio de seus quartos, ou mesmo na grama do pátio da escola ou da universidade. Os desenvolvimentos tecnológicos assim o permitem. Os notebooks, depois os menores netbooks e agora os tablets (ipads) e kindle (e similares) representam os suportes do texto eletrônico em busca de uma das características dos livros que os tornam suportes ainda insubstituíveis: a mobilidade. A sobrevivência ao tempo ainda não foi superada e está longe de sê-lo. Basta acabar a eletricidade no mundo, como diz Jean-Claude Carrière (CARRIÈRE; ECO, 2010:30), e tudo estará perdido.

Referências

ASSIS, Machado de. O jornal e o livro. In.: _____. **Obra completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, V.III, 1994. Disponível em <http://machado.mec.gov.br/images/stories/html/cronica/mac13.htm>, acesso em 30 de nov. 2011.

BRIGGS, Asa; BURKE, Peter. **Uma história social da mídia**: de Gutemberg à internet. 2ª Ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador. São Paulo: Editora UNESP/Imprensa Oficial do estado de São Paulo, 1999a.

_____. **A ordem dos livros**: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Tradução de Mary Del Priori. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999b.

_____. **Os desafios da escrita**. Tradução de Fulvia M. L. Moretto. São Paulo: Editora UNESP, 2002b.

_____. (Org). **¿Qué es un texto?** Madrid: Ediciones Ciencias Sociales, 2006.

ECO, Umberto. **Da internet à Gutemberg**. RexLab – Laboratório de Experimentação Remota: 2003. 21 págs. (Conferência apresentada por Umberto Eco na Academia Americana para Estudos Avançados na América. 12 de novembro de 1996). Disponível em: <http://www.inf.ufsc.br/~jbosco/FromInternetToGutenberg.pdf>.

FRAGOSO, Suely; RECUERO, Raquel; AMARAL, Adriana. **Métodos de pesquisa para internet**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

LÉVY, Pierre. **O que é o virtual?**São Paulo: Ed. 34, 1996.

ESCOLA E ESPAÇO URBANO: O COLÉGIO AMERICANO E A URBANIZAÇÃO DE PORTO ALEGRE/ RS NA PRIMEIRA METADE DO SÉCULO XX

Lucas Costa Grimaldi⁴¹¹
Mestrando em Educação (PPGEDU-UFRGS)
lucascgrimaldi@gmail.com

Resumo

Escola e cidade são objetos de estudo tão complexos que servem de indício para o trabalho do historiador. O campo da História da Educação, especificamente a História das Instituições Escolares, nos últimos anos, produziu diversos estudos que tiveram a cidade como pano de fundo, seja em relação a seus espaços ou prédios. O presente estudo analisa de que forma o processo de mudança, criação e a instalação das novas sedes do Colégio Americano de Porto Alegre/RS, serviu como fomento para a urbanização de novas áreas da cidade, na primeira metade do século XX. A pesquisa se deteve no exame de documentos administrativos da cidade, plantas, livros comemorativos, fotografias, artigos da Revista do Globo, Revista do Ensino/RS e documentação da escola.

Palavras-chave: História das Instituições Escolares. Escolarização. Urbanização.

[...] O sentimento costuma aparecer quando entro na cidade e vai tomando a forma de uma pergunta: como se conhece uma cidade? (...) quando alguém pode se sentir como quem conheceu uma determinada cidade?
(FISCHER, 2013, p. 5)

Introdução

A epígrafe acima nos provoca suscitando duas perguntas, como se conhece uma cidade? Quando alguém pode se sentir com quem conheceu uma determinada cidade? Ao longo do tempo, a cidade foi interpretada de diversas maneiras, tratando-a sempre como algo complexo que se revela “nos significados mais subjetivos e na relação com os espaços que se apropria” (POSSAMAI, 2011, p. 7).

Para a historiadora Sandra Pesavento (1997, p.11), a cidade fascina e ao mesmo tempo intriga, devido a esta complexidade que nos abre diversas possibilidades para a compreensão desta carga subjetiva, seja em seu imaginário, patrimônio cultural, lugares de memórias ou seu espaço urbano.

⁴¹¹ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, sob orientação da professora Dra. Dóris Bittencourt Almeida na linha de História, Memória e Educação. Bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

O presente estudo surgiu desta vontade em compreender esta complexidade. Para a urbanista Raquel Rolnik, no livro *O que é cidade*, “o espaço urbano conta a história da cidade” (1988, p. 10), através de uma narrativa não linear dos acontecimentos formativos desse núcleo e suas diversas significações adquiridas no decorrer do tempo. Esta narrativa pode ser lida de diversas formas,

pela materialidade de sua arquitetura ou pelo traçado de suas ruas, mas também se dá a ler, pela possibilidade de enxergar, nela, o passado de outras cidades, contidas na cidade do presente. [...] O espaço construído se propõe como uma leitura no tempo, em uma ambivalência de dimensões que se cruzam e se entrelaçam. (PESAVENTO, 2007, p. 16).

Outras formas de leitura podem incluir a escola, seu prédio, a memória de seus alunos e de seus professores e os movimentos feitos para a construção de novas sedes e estabelecimentos de prédios ao longo do espaço da cidade. A partir do estudo das relações entre espaço urbano e escolas podemos estabelecer as conexões entre o ambiente dentro da sala de aula, do prédio escolar e de seu entorno a fim de decifrar o enigma que é o espaço urbano.

O espaço da cidade visto como um “palimpsesto⁴¹² de histórias contadas sobre si mesma” através de um “processo de superposição de tramas e enredos” (PESAVENTO, 2007, p. 17), serve de indício e fragmento para o historiador na tessitura de seus estudos.

No caso da cidade de Porto Alegre, este palimpsesto que guarda diversas marcas, percursos e escritas nos remete aos seus 242 anos de existência e nos mostra a necessidade que temos de compreendê-la e decifrá-la em sua complexidade. A cidade é vista como um “corpo coletivo e dinâmico, composta por vários grupos e sujeitos sociais que está em constante fazer-se, sempre reservando novas contribuições e respondendo a novos desafios” (MONTEIRO, 2010, p. 43).

Ao direcionarmos o olhar para outras possibilidades de interpretação do urbano, temos a oportunidade de efetuar cruzamentos com outros ramos do conhecimento. Nos últimos anos o campo da História da Educação, especificamente a História das Instituições Escolares, produziu diversos estudos que teve a cidade como pano de fundo, seja em relação a seus espaços ou prédios.

⁴¹²Pergaminho utilizado pelos monges medievais onde o texto original era apagado para dar lugar a outro, conservando indícios do texto anterior.

Nas primeiras décadas do século XX, escolas particulares, originalmente criadas no centro, passaram pelos mesmos fenômenos de migração e construção de novos prédios em áreas até então inabitadas. Compreendendo as instituições escolares como um campo de investigação da História da Educação pretendeu-se analisar estas trajetórias singulares para compreensão de um fenômeno maior⁴¹³.

Em um primeiro momento, foi feito um inventário das escolas particulares ao longo do século XIX e XX, conforme Quadro 1. Só foram consideradas as escolas com alguma vinculação e um corpo de professores. Após verificou-se quais delas acompanharam o crescimento demográfico e urbano e se instalaram nos crescentes arrabaldes.

Quadro 1: Instituições Escolares Particulares no Século XIX e XX.

NOME	DATA DE CRIAÇÃO	VINCULAÇÃO	PÚBLICO	LOCALIZAÇÃO
Escola São José (Josephschule)	1869	Igreja Católica	Meninos	Na esquina da Rua do Rosário e da Rua da Praia
Colégio Nossa Senhora dos Anjos	1881	Irmãs Franciscanas da Penitência e Caridade Cristã	Meninas	Rua do Rosário (Rua Vigário José Inácio)
Colégio Evangélico Misto n.1	1885	Igreja Metodista	Meninas	Praça General Marques (Rua Dr. Flores)
Knabenschule des Deutschen Hilfsvereins	1886	Deutscher Hilfsverein	Meninos	Rua Senhor dos Passos
Colégio Cecília Courseuil Du Pasquier	1891	Particular	Meninas	Rua de Bragança (Rua Marechal Floriano Peixoto)
Instituto Nossa Senhora da Piedade	1893	Sociedade Caritativa e Literária São Francisco de Assis	Meninas	--
Colégio dos Padres/ Anchieta	1890	Jesuítas	Meninos	Rua da Igreja (Rua Duque de Caxias)
Colégio Sevigné	1900	A partir de 1906 – Irmãs de São José	Meninas	Rua da Igreja n. 1475
Madchenschule des Deutschen Hilfsvereins	1904	Deutscher Hilfsverein	Meninas	Rua Senhor dos Passos
Colégio Rosário	1904	Maristas	Meninos	Igreja do Rosário e Rua Riachuelo
Colégio Santa Rita (Mãe de Deus)	1904	Congregação das Irmãs do Imaculado Coração de Maria	Meninas	Rua Dr. Mário Totta
Colégio Bom Conselho	1905	Irmãs Franciscanas da Penitência e Caridade	Meninas	Rua Ramiro Barcellos

⁴¹³ O presente trabalho é um recorte de minha monografia de conclusão do Curso de Bacharelado em História da PUC-RS, orientada pela professora Dra. Maria Helena Camara Bastos. No trabalho analisei as trajetórias singulares de três escolas centenárias que abandonaram a região central, o Colégio Americano, Colégio Farroupilha e Colégio Anchieta.

		Cristã		
Escola Santa Família	1907	Sociedade Caritativa e Literária São Francisco de Assis	--	Bairro Navegantes
Colégio Nossa Senhora das Dores	1907	Sociedade Porvir Científico	Meninos	Rua Riachuelo
Colégio Cruzeiro do Sul	1912	Igreja Protestante	Meninos	A partir de 1916, Rua Arnaldo Bohrer
Colégio Santo Antônio	1913	Sociedade Porvir Científico	Meninos	Estrada do Mato Grosso (Av. Bento Gonçalves)
Escola São Manoel	1915	Igreja Católica	Meninos	--
Escola São Luis	1917	Sociedade São José	Meninas	Praça Guia Lopes (Teresópolis)
Colégio Champagnat	1920	Maristas	Meninos	Rua do Riacho (Av. Ipiranga)
Instituto Porto Alegre	1923	Igreja Metodista	Meninos	Bairro Rio Branco
Deutsche Evangelische Gemeindegemeinschaft (Pastor Dohms)	1931	Comunidade Evangélica de Porto Alegre	Meninos	Av. D. Pedro II

Fonte: Elaborado pelo autor⁴¹⁴.

O presente estudo pretende analisar o papel de uma instituição escolar privada na urbanização de Porto Alegre, o Colégio Americano e sua relação com a formação do novo Bairro Rio Branco. Poucos são os estudos que tematizam, a partir da trajetória singular de instituições escolares, o processo de urbanização das cidades.

O atual Colégio Americano⁴¹⁵, chamado de Colégio Evangélico Misto n.1 foi criado para dar instrução às meninas, vinculado a Igreja Metodista, no ano de 1885. Para análise da escola, a pesquisa se deteve no exame de documentos administrativos, plantas, livros comemorativos, fotografias, artigos da Revista do Globo e Revista do Ensino/RS. A análise da urbanização e da história de Porto Alegre, foi elaborada a partir de depoimentos de viajantes, mapas da cidade e publicações administrativas elaboradas pela prefeitura/intendência, na década de 1940.

1. Porto Alegre: Do Centro Histórico aos Arrabaldes

Ao trilharmos o percurso das ruas de Porto Alegre, percorremos um caminho que preserva a infinidade de memórias e histórias acumuladas e construídas em seu espaço. “A cidade guarda marcas de vários tempos e processos sociais no espaço urbano construído,

⁴¹⁴ Elaborado a partir de Moura (2000); Dreher (2008); Bastos (2010); Gans (2012); Ullmann (1989);

⁴¹⁵ Sobre, ver Colégio Americano (1955).

materializando sua própria história como uma espécie de escrita no espaço” (ROLNIK, 1988, p. 11).

A industrialização⁴¹⁶ foi um dos fatores que fizeram com que, segundo Charles Monteiro (2012, p. 102), o século XX assistisse a “um acelerado processo de urbanização, sobretudo nos países emergentes”. No caso do Rio Grande do Sul, desde a segunda metade do século XIX com a chegada dos imigrantes, se viu um maciço processo de criação de indústrias, “a renovação capitalista partiu do complexo colonial imigrante e não do complexo da pecuária tradicional” (PESAVENTO, 1994, p. 137).

A burguesia nascente, no final do século XIX, fruto do capital industrial, ansiava por uma cidade com um perfil que se distanciasse do formato colonial, sendo assim, a administração republicana empreendeu diversas ações com a intenção de modernizar e sanear o espaço urbano. Reformas⁴¹⁷ de várias ordens foram empreendidas na cidade de Porto Alegre e em outras capitais brasileiras, destruindo o antigo para dar lugar ao “moderno”.

Os limites da cidade aumentavam e novos bairros foram surgindo, fruto da especulação imobiliária e da intenção administrativa de segregar parcelas da população. O aumento populacional conjuntamente com reformas de ordem estrutural contribuiu para criação de um cenário de êxodo da região central da cidade. A partir disso, diversas famílias e estabelecimentos passaram a constituir de forma efetiva seus negócios e suas residências em locais até então pouco habitados.

- O perímetro urbano alargara-se, desde 1831 a cidade vinha se distanciando da região do antigo portão. Em 1927, houve uma nova regulamentação e um aumento para quase 2 mil hectares de zona urbana. Esta regulamentação também previa a divisão por distritos policiais, ficando o centro da cidade no primeiro distrito.

O século XX foi marcado por diversas obras estruturais que modificaram o perfil da área central de Porto Alegre. Com o chefe da intendência, José Montaury, do Partido Republicano Rio Grandense (PRR), a cidade passou por uma remodelação. Segundo Bakos

⁴¹⁶Para Lefevbre (1969), somente a industrialização não poderia explicar o fenômeno da urbanização, pois este já acontecia anteriormente. Para o autor os dois fenômenos atuam conjuntamente.

⁴¹⁷No início do século XX, diversas reformas foram empreendidas com o intuito de modernizar e sanear as cidades brasileiras como: 1909 a 1906 reforma do intendente Francisco Pereira Passos no Rio de Janeiro; 1892-1912 reforma do intendente Guilherme Rocha em Fortaleza e 1906-1910 reforma do intendente Gustavo Richard em Florianópolis. Sobre, ver Costa (1999) e Moraes (1994).

(2013), devido a matriz positivista do partido, desejavam que a capital se tornasse a “sala de visitas” do Estado e, por isso, deveria ser embelezada.

Alargamentos de ruas, criação de praças, delimitação de zoneamentos e a criação de estudos para o Plano Diretor, foram algumas das mudanças que a cidade de Porto Alegre passou na primeira metade do século XX.

Mapa 1 - Planta da cidade de Porto Alegre (1924).



Fonte: Acervo Benno Mentz –Pucrs/Delfos.

O Mapa 1, mostra uma cidade que se afastava continuamente de suas origens geográficas, se embelezava e criava diversas obras de infra-estrutura, com o cais do porto, inaugurado em 1922. Há um aumento no número de ruas, praças, avenidas e loteamentos. As elites começam a ocupar as regiões mais altas, como a Av. Independência e, posteriormente, a região do bairro Moinhos de Vento e do Morro de Petrópolis, talvez, para fugir das enchentes que assolavam as regiões mais baixas e da população de baixa renda.

A mobilidade urbana era totalmente dependente dos bondes e centrava-se como uma grande questão da época. O problema foi resolvido com o surgimento das primeiras linhas de ônibus, no ano de 1926 (MONTEIRO, 2004, p.55). Esse fato permitiu a expansão das atividades urbanas para outros perímetros, possibilitando a circulação em zonas até então inóspitas.

Aquele núcleo urbano que crescera em torno do Lago Guaíba começou a ter ares mais modernos. Diversos intendentos foram responsáveis por administrar a capital do Rio Grande do Sul e efetuar reformas, Otávio Rocha (1924-1928), Alberto Bins (1928-1937), José Loureiro da Silva (1937-1943) e Antônio Brochado da Rocha (1943-1945).

Para Barroso (2011), a pressão da burguesia emergente foi um dos fatores que repercutiu nas remodelações que pautaram o início do novo século. Novas avenidas foram abertas, com a criação da Av. Júlio de Castilhos, Borges e Medeiros e Alberto Bins, o acesso e a comunicação com a região central ficou facilitada. “Por consequência, o centro passou a se ligar mais diretamente com os arrabaldes e os bairros”(BARROSO, 2011, p. 31).

A administração do intendente José Loureiro da Silva, foi marcada por diversas obras estruturais e estudos sobre a urbanização da cidade, culminando na criação de um plano de urbanização. Alargamento das principais vias de acesso (Av. Borges de Medeiros, Protásio Alves, Salgado Filho e João Pessoa), abertura da Av. Ipiranga e canalização do Arroio Dilúvio, expansão da rede de esgoto para os bairros Floresta, Rio Branco, Cidade Baixa e Menino Deus, além da pavimentação de ruas e embelezamento de praças. Para Machado (1998, p. 16), “Os eixos norteadores das transformações no campo urbano e arquitetônico do centro de Porto Alegre, entre 1928 e 1945, envolveram basicamente a superação de um passado colonial identificado com o atraso e subdesenvolvimento”.

Ao longo das décadas de 1930 e 1940, a cidade passou a registrar um aumento significativo de habitantes que se expandiam para regiões além da zona central, conforme quadro 2. Este processo já acontecia desde o século XIX, porém, houve maior intensidade nas primeiras décadas do novo século. De 1900 até a década de 40 houve um aumento de mais de 200 mil habitantes. O centro passou por um processo de verticalização, com o surgimento de prédios comerciais e de apartamentos no centro da cidade (MONTEIRO, 2004, p.56).

Quadro 2: Número de Habitantes de Porto Alegre por ano (1900-1970).

Década	Habitantes
1900	73.274
1910	130.227
1912	147.149
1920	179.263
1940	272.232
1949	329.000
1950	394.000
1970	885.000

Fonte: Elaborado pelo autor⁴¹⁸.

Segundo Monteiro (2004, p. 59), “os problemas sociais que se avolumaram a partir da metade dos anos 1950, como a periferização, a marginalização e a violência nos grandes centros urbanos se agravariam nas décadas seguintes”. A partir disso, pode-se perceber o surgimento de diversos bairros residenciais fora da região central, como Petrópolis, Montserrat e Três Figueiras. Posteriormente, foi criado o primeiro plano diretor de Porto Alegre, em 1959, conjuntamente com a lei que regulamentou os limites e os nomes dos bairros da capital. A necessidade dessa lei já havia sido demandada em 1939, na Revista do Ensino,

É imprescindível estabelecer-se não só uma relação fixa entre as superfícies das ruas e as destinadas às construções, mas também será necessário limitar o grau de utilização destas, de acordo com a largura das respectivas vias de trânsito.(GLADOSCH, 1939, p.273)

Ao idealizar os zoneamentos constantes no Plano diretor, Arthur Gladosch também teorizou sobre o crescimento em direção ao Norte e ao Leste da cidade, onde se formaram núcleos puramente residenciais. O urbanista ressalta, também, que “estes núcleos são geralmente constituídos de residências particulares das classes mais abastadas” (1939, p.275), resultado de uma fuga da região central, que se encontrava marginalizada.

Segundo Souza (1997, p. 95), neste período, houve um “aumento nos limites urbanos para 7.311ha, em 1839, cem anos antes, os limites atingiam 296,6 ha”. Há também uma mudança no perfil dos bairros. Com o crescimento populacional e das relações com as cidades vizinhas, os grandes eixos viários acabaram se tornando um fator condicionante para as novas habitações. Durante as décadas de 1940 e 1950, houve uma intensa criação de

⁴¹⁸Os dados referentes aos anos de 1900 a 1912 foram retirados de Lima, (1912, p. 55).

habitações nas regiões como Petrópolis, Rio Branco e Partenon, devido às suas grandes avenidas. Os arrabaldes se transformaram em bairros da cidade, mas só seriam regulamentados no ano de 1959, com a lei 2.022 de 7 de dezembro.

Para Sanhudo (1975), até a década de 1950 não havia uma preocupação em delimitar os limites dos bairros de Porto Alegre. As localidades eram conhecidas por seus lugares de referência, cemitérios, hospitais e aspectos geográficos.

Em 15 de Julho de 1957, o então vereador, Ary Veiga Sanhudo, encaminhou à Câmara de Vereadores, um projeto de lei que regulamentava os limites de cada bairro, após intensa pesquisa sobre as origens de cada logradouro. A resposta ao projeto de lei encaminhado tomou a forma da Lei n. 2022, de 7 de dezembro de 1959, assinada pelo prefeito Tristão Sucupira Viana. A lei n. 2022 regulamentou e delimitou 54 bairros.

No mesmo ano da lei que delimitou os bairros, houve a aprovação do Plano Diretor, através da lei 2046, de 30 de dezembro de 1959. Instituído na administração de Ildo Meneghetti, a nova lei regulamentava a urbanização da cidade. A partir destas duas leis, os antigos arrabaldes passaram a constituir bairros urbanizados da cidade de Porto Alegre, dotados de zoneamento próprio e com configurações distintas, já definidos nos estudos que pautavam o expediente do planejamento urbano, na década de 1940.

Atualmente, a cidade possui 81 bairros e tramita na Prefeitura a criação de outros para áreas que ainda não são delimitadas⁴¹⁹. O Plano Diretor foi modificado com diversas leis complementares, e em 1979, foi criado o Plano Diretor de Desenvolvimento Urbano (PDDU). A partir de 1999, com uma lei complementar, foi criado o Plano Diretor de Desenvolvimento Urbano Ambiental (PDDUA), vigente até os dias de hoje, com uma revisão introduzida por Lei complementar, no ano de 2010.

2. A história do Colégio Americano e o bairro Rio Branco

A história do Colégio Americano inicia dez anos antes de sua fundação. Para Dreher (2008), desde 1875 missionários metodistas já atuavam no Rio Grande do Sul. A atuação desses missionários se dava conjuntamente com a criação de escolas. A partir, da transferência da missão do Uruguai, para a cidade de Porto Alegre, com intento de criação

⁴¹⁹Disponível

em: http://www2.portoalegre.rs.gov.br/spm/default.php?p_noticia=157255&LEI+DE+LIMITES+BAIRROS+TERA+NO+VA+RODADA+DE+DEBATES. Acessado em 05 de Junho de 2014.

de uma sede, a superintendência da Igreja Metodista designou o Sr. João Corrêa para dirigir as novas atividades na cidade.

Com a missão, veio a professora Carmen Chacon⁴²⁰, responsável pela fundação de uma escola. No dia 19 de Outubro de 1885, em um imóvel alugado de arquitetura luso-brasileira, situado na Praça General Marques, n. 91⁴²¹, é inaugurado o Colégio Evangélico Misto n.1. Em 1885, possuía apenas três alunas, após um ano de funcionamento já detinha 186 matrículas. No mesmo ano, foi criada uma escola noturna para meninas de baixa renda, que contava com 84 alunas matriculadas. No ano de 1885, houve a criação de uma pequena escola dominical, com um corpo discente composto por 20 alunas.

A demanda de matrículas foi tão grande que houve um desdobramento da escola em três, criando o Colégio Evangélico Misto 1, 2 e 3. Em novembro de 1889, a professora Carmen Chacon regressou, com problemas de saúde, para o Uruguai. A partir de 1900, a manutenção da escola ficou a cargo da Divisão de Mulheres da Igreja Episcopal do Sul dos Estados Unidos.

Em 1905, o reverendo João Correa escrevia suas memórias no jornal “O Testemunho”, e comentava o fato da escola e da igreja não possuírem uma sede própria,

estranhamos, na política agressiva da Superintendência, não ter jamais esta procurado suprir a obra de um local próprio e deixar estas salas alugadas, que sempre na marcha do trabalho foram um obstáculo, visto dependermos dos proprietários a quem cedemos as mais absurdas pretensões, pois, quando melhor estávamos localizados, tínhamos de mudar-nos para outro lugar, às vezes bem distante do último onde estávamos, contraindo novos e onerosos gastos, e aumentando distâncias, que os membros da Igreja têm de percorrer. Com o que temos gasto com aluguéis durante cerca de 20 anos de labor, tínhamos um soberbo edifícios e livres de tantos incômodos e pretensões da parte dos proprietários. (CORREA, 1905, p. 32)

Até o ano de 1900, a Igreja e a Escola não possuíam sede própria, o que permitiu a ação dos reverendos nos arrabaldes, com a criação de pequenas Igrejas, com o intuito de levar a fé para outros lugares. O reverendo John Price (1905), em suas memórias publicadas no Jornal “O Testemunho”, afirma a ação da Igreja Metodista no arrabalde da Floresta e, posteriormente, na chamada Colônia Africana,

os nossos trabalhos naquele lugar deram muito fruto, como nas outras partes onde houve escolas. É bom lembrar aqui a escola da Colônia Africana, organizada e

⁴²⁰Nascida no Uruguai, Carmen Chacon veio morar e lecionar em Porto Alegre aos dezesseis anos em missão da Igreja Metodista na América Latina, sob coordenação do Reverendo João Correa. Tornou-se diretora do Colégio Evangélico Misto por três anos. “Professora dedicada, de caráter forte e incansável” (RIO GRANDE DO SUL, 1935, p.274)

⁴²¹Praça Conde de Porto Alegre, situada entre as ruas Duque de Caxias e Riachuelo.

dirigida pelo irmão Silvério de Jesus, e depois pelos irmãos Ruiz e Santos; a escola da Rua da Margem e do colégio de D. Paulina Ladeveze; das escolas nas residências dos irmãos Mathias de Jesus e Ventura Quintans – cada uma das quais contribuiu com sua cota para a prosperidade da Igreja. (PRICE, 1905, PP. 28)

Com o excerto acima, podemos perceber que, no final do século XIX, a Igreja Metodista já tinha a intenção de propagar sua fé e ensinar, fora dos limites da cidade. A existência de escolas dominicais na região da Colônia Africana⁴²² pode ser uma das pistas que justifica a transferência das duas escolas da Igreja Metodista (Porto Alegre College e Colégio Americano) para esta região, na primeira metade do século XX.

A administração do Colégio Americano, a partir de 1901, ficou a cargo da missionária Mary T. Pesend e de sua assistente, Miss Della V. Wright. No ano de 1919, chegaram duas missionárias dos Estados Unidos, Mary Sue Brown e Sara Stout, encarregadas de analisar a situação da escola. A partir do parecer, houve a doação de uma quantia para a ampliação da escola. Com o montante recebido da Divisão de Mulheres da Igreja Episcopal, compraram um terreno na Av. Independência⁴²³ (Figuras 1 e 2).

Figura 6- Colégio Americano em 1920.



Figura 5 - Colégio Americano em 1926.



Fonte: Acervo fotográfico do Museu Bispo Isaac Aço (MMEBI)

A nova sede foi inaugurada em janeiro de 1921. Com o aumento das instalações, a escola passou a funcionar em regime de internato e recebeu inúmeras alunas vindas do

⁴²² “A Colônia Africana foi o espaço demarcado pelos libertos do regime da escravidão, na área atualmente denominada Rio Branco, bairro onde se encontram as ruas Cabral (antes Bela Vista), Casimiro de Abreu, Castro Alves, Mariante e Esperança (Miguel Tostes). Em seus limites estavam os arraiais de São Miguel e São Manoel, situados além do Campo da Redenção, longe dos limites da cidade” (BARROSO, 2011, p. 29).

⁴²³ Para Franco (1988), a av. Independência tornou-se um dos locais favoritos de moradia da elite porto-alegrense no início do século XX. Houve a criação de diversos palacetes, escolas e lojas, em uma rua que prosperava. Após o surgimento de outros arrabaldes, houve uma migração dessa região, em fins dos anos 1930.

interior do estado. Nas figuras 1 e 2, pode-se observar diversas mudanças elaboradas na fachada do prédio. No terreno da escola foram construídas outras instalações, para aumentar a estrutura e oferecer mais atividades às alunas.

A partir do novo espaço, houve expansão das atividades escolares e foi feito o pedido para regulamentação do Curso Ginásial, reconhecido no ano de 1932. A escola permaneceu vinte e quatro anos no endereço da Av. Independência. Em uma reportagem da Revista O Globo, no ano de 1935, se tem um panorama das atividades oferecidas,

o Ginásio tem um vasto pátio com pista de tennis, basket-ball, vally-ball e outros jogos. Cultiva-se entre as alunas a ginástica rítmica. Periodicamente realiza-se no salão nobre do colégio uma festa em que tomam parte as alunas, com números de dança, canto, recitais comédia, etc.

[...]

E uma menina que deixa a casa dos pais para se internar nesse estabelecimento de ensino, encontrará nele o mesmo clima da casa paterna.

(REVISTA DO GLOBO, 1935, p. 25)

A reportagem serve como uma forma de divulgar a escola para a comunidade Porto-Alegrense. Com intenção de continuar elogiando o Colégio Americano, a revista continua,

alie-se tudo isso a outros fatores importantes como sejam: ensino de primeira ordem, higiene absoluta, bom ar, muita luz, acomodações modernas, alimentação sadia e abundante, e teremos compreendido o sucesso de ensino. (REVISTA DO GLOBO, 1935, p. 26)

Podemos inferir que a preferência da escola, por locais no alto de morros (Morro da Independência e Morro do Petrópolis) se dá pelo fato da região central encontrar-se com diversos alagamentos nas partes baixas.

Durante a década de 1940, verificou-se que o prédio não seria suficiente para atender as demandas de novas matrículas. Por isso, houve uma nova doação da entidade mantenedora com a finalidade de construir a nova sede do Colégio Americano.

O terreno escolhido foi adquirido pela mantenedora da escola, no ano de 1926. Segundo Franco (1998), o Americano criou o Curso Colegial, no ano de 1943. Conjuntamente, com a construção do novo Colégio Americano no Bairro Petrópolis, sob a administração da diretora Mary Sue Brown.

Optou-se por um terreno próximo ao Instituto Porto Alegre⁴²⁴, vinculado à mesma entidade mantenedora. Em 07 de Junho de 1943, realizou-se a cerimônia de colocação dos

⁴²⁴ As propagandas da época enfatizavam o Instituto Porto Alegre e sua localização: “Localizado em ponto aprazível e dispondo de amplo espaço em todas as suas dependências, é um dos estabelecimentos de gênero mais recomendáveis de Porto Alegre” (SCHIDROWITZ, 1939, 414).

alicerces do novo prédio. Localizava-se em um ponto alto do atual Bairro Rio Branco, na rua Dr. Lauro de Oliveira n. 71.

O Edifício Henry Pfeiffer (Figura 3), o primeiro a ser construído, teve sua obra concluída a partir de doações da comunidade e de membros norte-americanos. Recebeu este nome devido a doação de grande quantia da senhora Annie Merner Pfeiffer como forma de homenagear seu falecido esposo Henry Pfeiffer.

Figura 7 - Prédio Henry Pfeiffer do Colégio Americano (ao centro).



Fonte: (COLÉGIO AMERICANO, 1955, p. 20).

As novas instalações e o cotidiano da escola, em sua nova sede, foram retratados na Revista do Ensino do RS, em matéria sobre os 66 anos da escola, no ano de 1952.

Na encosta daquele morro estão encravados, firmes como a rocha de granito em que se assentam, os novos e magestosos edifícios do Colégio Americano, formando um conjunto magnífico, prontos e aparelhados para o mister que foram construídos.

O Morro da Bela Vista é lindo, alegre e encantador. Ali a tranquilidade é absoluta, o silêncio um convite ao estudo e à meditação.

Os ruídos da cidade não chegam até a encosta do morro. O tráfego de bondes, ônibus e outros veículos é feito pela Avenida Protásio Alves, um quarteirão distante da propriedade do Colégio.

[...]

Os panoramas que se descortinam, são admiráveis. Das janelas dos diversos edifícios e dos campos de recreio avistam-se paisagens cuja beleza é difícil descrever. Vê-se não só uma grande parte da cidade, mas, ainda, ao longe, o rio Guaíba na sua quietude imutável por onde deslizam as mais variadas embarcações.

(REVISTA DO ENSINO, 1952, p. 19)

Elaborada em um tom laudatório, a reportagem enfatiza somente os pontos positivos da nova região. A partir do excerto acima, e da Figura 4, podemos perceber uma maior interação entre as alunas e o espaço que as circunda. Do alto do Morro de Petrópolis pode-se avistar o Lago Guaíba, e a cidade que cresce vertiginosamente.

Figura 8 - Alunas em aula no Morro do Petrópolis (1945)



Fonte: Acervo fotográfico do Museu Bispo Isaac Aço (MMEBI).

A nova região foi utilizada para a prática pedagógica, na figura 4 vemos a professora, de vestido branco. Com maior espaço, é possível explorar diversas práticas para as alunas.

A partir de 1945, outros prédios e estruturas foram construídas no terreno da escola. Em 19 de Outubro de 1949, há a construção de uma quadra de tênis e, posteriormente, de uma piscina para as alunas.

Além de novas estruturas, o aumento de espaço possibilitou a criação de outros cursos. Em 1955, a escola possuía os seguintes cursos: Jardim de Infância, Curso Primário e Admissão, Ginásial e Científico, Curso de Secretariado, Curso de Formação de Professores Primários, Curso de Economia do Lar, Curso de Dietista, Conservatório de Música e Curso de Pintura.

No ano de 1956, a escola possuía 934 alunas matriculadas em sete cursos. Uma grande mudança, em comparação as 300 alunas que estudavam na sede da Av. Independência. A escola continuou crescendo e houve a necessidade de construir mais um prédio para a Educação Infantil e as primeiras séries. Com uma campanha para arrecadação de fundos, entre as alunas do Grêmio Estudantil e as ex-alunas, houve a colocação da pedra fundamental em outubro de 1958, sendo o prédio inaugurado no dia 19 de Outubro de 1960. O novo prédio recebeu o nome da ex- reitora, Mary Helen Clark. Para Almeida (2013, p. 274),

O Colégio Americano tem sua história atrelada às mulheres e foi assim que se destacou no contexto educacional dos anos 1950 e 1960. Ao reconhecer o valor da formação educacional das mulheres, foi muito além do Curso Normal e oportunizou às moças outras perspectivas de vida, incluindo o acesso a diferentes formas de profissionalização, legitimadas pela escola e pela sociedade.

Figura 9- Vista aérea do Bairro Rio Branco (2014).



Fonte: Google Maps (2014).

Na figura 5, temos uma vista do atual bairro Rio Branco. Para Sanhudo (1975), o bairro Rio Branco, em suas origens, não seguiu a tradição dos outros arrabaldes. O núcleo não se desenvolveu ao redor de uma igreja, mas em torno de um quilombo. Com a chegada de outros moradores, oriundos do bairro Bom Fim, os membros da Colônia Africana se retiraram e o bairro foi nomeado Rio Branco, em homenagem ao barão que havia falecido em 1912.

Ao consultarmos o “Regime Urbanístico” deste endereço, temos o registro do bloqueio preventivo, realizado pela Equipe do Patrimônio Histórico e Cultural do Município de Porto Alegre. A região foi caracterizada como sendo área especial de interesse cultural (AEIC).

À medida que o bairro foi sendo loteado, diversas escolas foram se instalando, Colégio Israelita, Colégio Nossa Senhora dos Anjos e, posteriormente, Colégio Leonardo da Vinci. Recentemente, houve rumores de uma possível venda dos terrenos do Colégio

Americano, para uma construtora. O fato mobilizou mais de 6 mil membros da comunidade na internet, para que os prédios sejam tombados pela Equipe de Patrimônio Histórico Cultural da Prefeitura de Porto Alegre (EPAHC)⁴²⁵.

Considerações Finais

Na análise do contexto de transferência e criação de uma nova sede para o Colégio Americano, procurou-se explicar o papel das escola no desenvolvimento dos bairro Rio Branco e os motivos pelas quais a região central de Porto Alegre fora abandonada. A preocupação em mostrar os diversos atores sociais responsáveis pela idealização e gestão dessas mudanças, a importância dessa mudança de espaço escolar e seu reflexo pedagógico também foram o objetivo deste estudo. Segundo Escolano, a “arquitetura escolar é um elemento cultural e pedagógico não só pelos condicionamentos que suas estruturas induzem, [...] mas também pelo papel de simbolização que desempenha na vida social” (1998, p.33).

A criação de um novo prédio escolar contribuiu com a formação urbana de áreas até então pouco habitadas, isto é, a escola formatando a urbanização da cidade. Esse não foi um fato isolado, mas uma das características do bairro Rio Branco.

A migração das escolas e a construção dos novos prédios acompanhou o fenômeno que já acontecia com as elites sociais e o desenvolvimento comercial da cidade. Houve uma interação mútua entre o urbanismo e a escolas. No caso do Colégio Americano, a escola e o bairro se desenvolveram juntos, de acordo com as migrações populacionais da época.

A nova sede, em terreno maior, possibilitou o crescimento da escola. O Colégio Americano, conta com 1120 alunos e 80 professores, dispostos em seis prédios ao longo do quarteirão. Em 1994, foi criado um prédio para estabelecer o Museu de Ciências Naturais e outro para o Museu Histórico do Colégio Americano.

A partir disso, podemos compreender a história centenária de uma escola, que por uma série de fatores distanciou-se dos antigos prédios na região central, e aumentou sua infraestrutura, a fim de procurar qualificar seu ensino. Oportunizou também, a criação de outras atividades e propostas para a comunidade escolar.

⁴²⁵Sobre a mobilização, ver Zero Hora (2014).

Referências

- ALMEIDA, Dóris Bittencourt. O Crisol: periódico das alunas do Colégio Americano (Porto Alegre/RS, 1945-1964). **Hist. Educ. (Online)**. Porto Alegre; v. 17 n. 40 Maio/ago. 2013 p. 267-290.
- Anuário Demográfico do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Departamento Estadual de Estatística, 1941.
- BAKOS, Margaret Marchiori. **Porto Alegre e seus eternos intendent**. Porto Alegre: Edipucrs, 2013.
- BARROSO, Véra Lúcia Maciel. Porto Alegre: funções e papéis de uma cidade polo. In: POSSAMAI, Zita Rosane (Org.) **Leituras da cidade**. Porto Alegre: Evangraf, 2010.
- BRESSAN, Renan Gonçalves. Urbanização e escolarização nos estudos sobre instituições escolares. **Rev. bras. hist. educ.**, Campinas-SP, v.13, n.3 (33), p. 29-56, set./dez. 2013
- COLÉGIO AMERICANO**: educar é ensinar a viver. 1885-1955 Porto Alegre: Tipografia Líder, 1955.
- CORREA, João. A Propaganda. **O Testemunho**. Ano II. 15 de Abril de 1905. Porto Alegre: Livraria do Globo.
- CORRÊA, Mario Roberto Weyne. **Quilombos urbanos em Porto Alegre**: uma abordagem histórica da titulação do quilombo da Família Silva (2003-2007) 2010. 48f. Monografia (Graduação em História). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.
- COSTA, Sandro Silveira da. Transfigurações Urbanas em Florianópolis (1880-1930). **ÁGORA**: Revista do Arquivo Público do Estado de Santa Catarina & Curso de Arquivologia da Universidade Federal de Santa Catarina, v. 14, n. 29 (1999), Florianópolis.
- DREHER, Martin Norberto. **Breve História do Ensino Privado Gaúcho**. São Leopoldo: Oikos, 2008.
- ESCOLANO, Agustin. Arquitetura como programa. Espaço-escolar e currículo. IN: VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, Espaço e Subjetividade**: a arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- FESTA DE ANIVERSÁRIO DO COLÉGIO AMERICANO. **Revista do Ensino**. Jul. 1952. Porto Alegre.
- FISCHER, Luís Augusto (Org.). **A descoberta da cidade**: memórias em Porto Alegre. Porto Alegre: Dublinense, 2013.
- FLORES, Moacyr. Origem e fundação de Porto Alegre. In: DORNELLES, Beatriz (Org.) **Porto Alegre em destaque**: história e cultura. Porto Alegre: Edipucrs, 2004.
- FRANCO, Sérgio da Costa. **Porto Alegre**: guia histórico. Porto Alegre: Ufrgs, 1988.
- GOOGLE MAPS. Disponível em: <http://www.google.com.br/maps> Acessado em: 15 de junho de 2014.
- GONÇALVES, Rita. A Arquitetura como uma dimensão material das culturas escolares In: SILVA, Vera Lúcia da; PETRY, Marília. **Objetos da Escola**: espaços e lugares de constituição de uma cultura material escolar (Santa Catarina – Séculos XIX e XX). Florianópolis: Insular, 2012.
- KRAEMER NETO, Nelson. **Nos tempos da velha escola**. Porto Alegre: Sulina, 1969.
- LEFEVBRE, Henri. **O direito à cidade**. São Paulo: Documentos, 1969.
- LEPETIT, Bernard. Por uma nova história urbana. São Paulo: Usp, 2001.
- LIMA, Olympio de Azevedo. (Org.) **Dados Estatísticos do Município de Porto Alegre**. Porto Alegre: Graphics da Livraria do Commercio, 1912.
- _____. **Dados estatísticos e outros apontamentos sobre o município de Porto Alegre capital do Estado**. Porto Alegre: Typographia do Jornal do Commercio, 1909.
- MACEDO, Riopardense de. **Porto Alegre**: origem e crescimento. Porto Alegre: Sulina, 1968.
- _____. **História de Porto Alegre**. Porto Alegre: UFRGS, 1998.
- MACHADO, Nara Naumann. **Modernidade, arquitetura e urbanismo** :o centro de Porto Alegre : 1928 – 1945. Tese (Doutorado em História) - PUCRS, Inst. de Filosofia e Ciências Humanas, 1998.
- MONTEIRO, Charles. **Porto Alegre**: Urbanização e Modernidade. A construção Social do Espaço Urbano. Porto Alegre: Edipucrs, 1995.

_____. Porto Alegre no século XX: crescimento urbano e mudanças sociais. In: DORNELLES, Beatriz (Org.) **Porto Alegre em destaque: história e cultura**. Porto Alegre: Edipucrs, 2004.

_____. Políticas da memória: reformas urbanas e polêmicas acerca das comemorações da fundação de Porto Alegre. In: POSSAMAI, Zita Rosane (Org.) **Leituras da cidade**. Porto Alegre: Evangraf, 2010.

_____. Entre História Urbana e História da cidade: Questões e Debates. **Oficina do Historiador**, Porto Alegre, Edipucrs, v. 5, n. 1, jan./jun. 2012, p. 101-12.

MORAES, José Geraldo Vinci de. **Cidade e cultura urbana na primeira república**. São Paulo: Atual, 1994.

MOURA, Laércio Dias. **A educação católica no Brasil** : passado, presente e futuro. São Paulo: Loyola, 2000.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. **Instituições Escolares: por que e como pesquisar**. São Paulo: Alinea, 2009.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Um novo olhar sobre a cidade: a nova história cultural e as representações do urbano. IN: VARGAS, Anderson Zalewski. (Org.) **Porto Alegre na virada do século 19: cultura e sociedade**. Porto Alegre: UFRGS, 1994.

_____. Era uma vez o beco: origens de um mau lugar. In: BRESCIANI, Maria (Org.) **Palavras da cidade**. Porto Alegre: Ufrgs, 2001.

_____. Cidades visíveis, cidades sensíveis, cidades imaginárias. **Revista Brasileira de História**, v. 27, n.53, jun. 2007.

POSSAMAI, Zita Rosane. Apresentação. IN: POSSAMAI, Zita Rosane (Org.) **Leituras da cidade**. Porto Alegre: Evangraf, 2010.

PRICE, John W. A Igreja Metodista. **O Testemunho**. Ano II. 15 de Abril de 1905. Porto Alegre: Livraria do Globo.

REVISTA DO GLOBO. Ginásio Colégio Americano. Porto Alegre: Globo, 1935.

RIO GRANDE DO SUL. Directoria Geral da Instrução Publica. **Almanack escolar do Estado do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Selbach, 1935.

ROLNIK, Raquel. **O que é cidade**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

SANHUDO, Ary Veiga. **Porto Alegre: Crônicas da minha cidade**. Porto Alegre: movimento, 1975.

SCHIDROWITZ, L. (Org.) **Pôrto Alegre** : biografia duma cidade : monumento do passado, documento do presente, guia do futuro . Porto Alegre: Tip, do Centro, 1939.

STEPHANOU, Maria.; BASTOS, Maria Helena Camara. (Org.) **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2005. v.3.

VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, Espaço e Subjetividade: a arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

Zero Hora. Colégio Americano e IPA recebem "abraço" na manhã deste sábado. Disponível em: <<http://zh.clicrbs.com.br/rs/noticia/2014/04/colegio-americano-e-ipa-recebem-abracaco-na-manha-deste-sabado-4485505.html>> Acessado em 24 de Abril de 2014.

A INSPEÇÃO ESCOLAR NO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL: OS MECANISMOS DE FISCALIZAÇÃO E AVALIAÇÃO PRESENTES NAS POLÍTICAS PÚBLICAS (1897-1927)

Luiza Gonçalves Fagundes
Universidade Federal de Pelotas - PPGE/FaE/UFPel
lu_andrade@ufmt.br

Elomar Antonio Callegaro Tambara
Universidade Federal de Pelotas - PPGE/FaE/UFPel
tambara@ufpel.edu.br

Resumo

O artigo apresenta por objetivo central analisar a função do Inspetor Escolar no período da República Velha, no estado do Rio Grande do Sul, por meio das políticas públicas estabelecidas pelos Decretos de n. 89 (de 02 de fevereiro de 1897), n. 874 (de 28 de fevereiro de 1906) e n. 3.898 (de 04 de outubro de 1927). A metodologia utilizada para isso é a pesquisa de cunho bibliográfico com análise documental, visto que esse é um procedimento metodológico capaz de gerar em temas pouco explorados a postulação de hipóteses ou interpretações que servirão de ponto de partida para outras pesquisas. Desse modo, a inspeção escolar pode ser compreendida como uma forma de expressão política que se consolida na gestão da educação, visto que ela assume uma divisão técnica do trabalho que dá suporte a sua identidade frente a uma adoção epistemológica dos pressupostos positivistas.

Palavras-chave: Inspetor Escolar, Políticas Públicas, Fiscalização.

Introdução

A obra “O tempo Saquarema”, de Ilmar Rohloff de Mattos, problematiza que o estar no governo do Estado era uma possibilidade de exercer e assumir uma direção política, intelectual e moral, visto que os Saquaremas simbolizavam a representação da classe senhorial de intelectuais e dirigentes que se organizavam no Império. Todavia, os mesmos acreditavam que a ordem social não era algo que acontecia naturalmente, mas necessitava “da ação política coordenada, o que impunha a expansão da capacidade regulatória acima referida por meio da criação de um aparato administrativo, subordinado a um comando único” (MATTOS, 2004, p. 207). Essa seria uma forma de organização do ato do governo voltado, inicialmente, para o controle da população.

Desse modo, iniciaram-se as políticas de regulação e controle da população pautados em normas para controlar a movimentação em um contexto territorial. Daí adveio os funcionários públicos que eram sujeitos considerados como agentes da administração pública. Os professores, nesse sentido, constituíam a classe dirigente (devido o seu caráter

de inserir valores morais e religiosos) mais distante na hierarquia das ações do Governo do Estado.

Devido esse distanciamento, o político saquarema Paulino José Soares, se preocupou com o papel de instrução/educação desempenhado pelos professores no Império e, acreditou ser necessário criar cargos de professores fiscalizadores que teriam como objetivo observar se os docentes estavam realmente cumprindo os seus deveres (MATTOS, 2004).

Borges (2008), afirma que governar a docência abrange “o controle da formação, do recrutamento e do exercício do ofício”, uma vez que esses aspectos regulariam e selecionariam os modelos de docência para a realização da educação do povo. Assim, “o modelo de formação determina o modo de recrutamento e de inspeção, bem como o modo de recrutamento e de inspeção produzem efeitos na formação” (BORGES, 2008, p. 14). Portanto, Borges define a inspeção como um mecanismo de controle e disciplina do funcionamento da escola e de seus sujeitos.

O inspetor geral da instrução na Corte, Eusébio de Queiroz, em seu relatório do ano de 1856, considerava a atuação do professor como algo de muita valia, no entanto, ele achava necessário realizar a fiscalização dessa atuação, uma vez que a escola era considerada um mecanismo de ligação ideológica do Estado com o povo, por meio de uma instrução voltada para um processo civilizatório da população.

Entre o final do século XIX e início do século XX, a educação formal, no Brasil, ainda representava um privilégio para poucos, mesmo com a implantação da República esse cenário não se modificou, o que gerou um desejo de mudança e a busca efetiva pela formulação de reformas educacionais que pudessem mudar esse quadro.

Nessa perspectiva “das modificações setoriais, da efervescência ideológica e dos movimentos político-sociais, a escolarização foi percebida como um instrumento de correção do processo evolutivo e como uma forma propulsora do progresso da sociedade” (NAGLE, 2001, p. 165). Assim, adveio a necessidade de se estabelecer por lei uma educação primária que modificasse diretamente o modelo de organização escolar existente para a consolidação de uma ideia pautada na nacionalização e na formação de um cidadão brasileiro. Corroborando com esse argumento, Nagle (2001), afirma que as virtudes da escolarização “parece insubstituíveis, pois é a formadora do espírito nacional, isto é, do caráter e do civismo do cidadão brasileiro, bem como é inigualável matriz que transforma simples indivíduos em força produtiva.” (NAGLE, 2001, p. 146).

Portanto, esse artigo apresenta por objetivo central analisar a função do Inspetor Escolar no período da República Velha, no estado do Rio Grande do Sul, por meio das políticas públicas estabelecidas pelos Decretos de n. 89 (de 02 de fevereiro de 1897), n. 874 (de 28 de fevereiro de 1906) e n. 3.898 (de 04 de outubro de 1927).

A metodologia utilizada para isso é a pesquisa de cunho bibliográfico com análise documental, visto que esse é um procedimento metodológico importante na produção do conhecimento científico capaz de gerar, especialmente em temas pouco explorados, a postulação de hipóteses ou interpretações que servirão de ponto de partida para outras pesquisas.

1 O Ciclo de Políticas no contexto das Políticas gerenciais: a organização da educação e a formulação dos mecanismos de fiscalização

O Partido Republicano Rio-Grandense (PRR) governou, no período da Primeira República, o Estado do Rio Grande do Sul e dirigiu propostas com ideários positivistas que pretendiam difundir um projeto de modernização social, econômica e cultural no Estado, sendo a educação uma das principais ferramentas para expandir essa proposta.

Corsetti (1998) afirma que o ensino primário foi o alvo de maior investimento e intervenção realizada pelo movimento do PRR, por meio de Programas e Regulamentos, uma vez que eles pretendiam homogeneizar e controlar o ensino considerado, até então, como esparso.

As leis são compreendidas, segundo Foucault, “como um dispositivo de controle da chamada sociedade disciplinar.” (FOUCAULT, 2001, p. 01). Elas caracterizariam tudo aquilo que é lícito ou não ao sujeito fazer em uma determinada sociedade, além de estipular papéis de desenvoltura aos mais variados grupos sociais. Desse modo, a legislação se apresenta como um “discurso historicamente construído, legitimado culturalmente” (BORGES, 2008, p. 32) e, portanto, está carregado de discursos de caráter normativos que estipulam as permissões, proibições e penalidades dos sujeitos em um dado contexto. Com isso, a produção de leis “obedece a um regime de verdades que circulam em um determinado momento histórico.” (BORGES, 2008, p. 32).

Os textos relacionados às políticas da educação podem ser lidos e interpretados de diferentes maneiras. Não esquecendo que as produções desses textos levam em

consideração o contexto social ao qual fazem parte. Assim, a abordagem do Ciclo de Políticas constitui-se “num referencial útil para a análise de programas e políticas educacionais”. Essa abordagem permite “a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos” (MAINARDES, 2006, p. 48), além de trazer a luz o caráter complexo e controverso das políticas educacionais.

Nesse sentido, discute-se a necessidade de se articular os processos macro e micro de análises, bem como, a ação dos profissionais, visto que este referencial analítico não é estático, mas ativo e flexível. Para Stephen Ball e Richard Bowe, o processo político é influenciado por várias intencionalidades e disputas, por isso, não poderia haver conceitos restritos para considerar os procedimentos políticos.

No início dos estudos, Ball e Bowe, caracterizaram o processo político como um Ciclo Contínuo no qual era constituído por três aspectos: 1º. Política Proposta: refere-se às intenções do governo em seu contexto de influência. É onde os discursos políticos são construídos e elaborados segundo as intenções do governo, das escolas e das instituições aos quais as políticas insurgem. Ou seja, é a política oficial; 2º. A Política de Fato: são os textos políticos e legislativos, isto é, o contexto da produção de textos que apresenta, na maioria das vezes, uma narrativa popular para serem interpretadas (uma compreensão uniforme); 3º. Política em Uso: caracteriza o contexto da prática, visto que é onde o texto é implantado. A visibilidade da política. (MAINARDES, 2006, p. 49).

Por conseguinte, a análise das políticas deve observar: os discursos da política, a interpretação ativa dos profissionais e o contexto da prática. Ball e Bowe, acreditam que os profissionais que atuam na escola não são totalmente excluídos do processo de formulação e implementação das políticas, visto que eles podem agir como leitores readerly (um coautor do texto, no sentido de um consumidor inerente) ou leitores writerly (como um interprete criativo que preenche as lacunas deixadas). Conseqüentemente, “é vital reconhecer que estes dois estilos de textos são produtos do processo de formulação da política, um processo que se dá em contínuas relações com uma variedade de contextos” (MAINARDES, 2006, p. 50).

Nessa perspectiva, um documento é sempre passível por muitas leituras, visto que são produções que representam sentido por aqueles que os constroem. Com isso, é necessário estabelecer um referencial analítico consistente para a efetivação da leitura e

interpretação dessas políticas. Ademais, foi justamente isso que, Ball e Bowe propuseram quando criaram um Ciclo Contínuo que era composto, inicialmente, por três contextos principais, sendo:

a) O contexto de influência: compreendido como o lugar em que as políticas públicas e os discursos políticos são iniciados. A partir desse momento os grupos de interesses tentam influenciar as finalidades da educação, assim como, também fazem os grupos sociais. Nesse espaço os discursos recebem legitimidade. Também existem processos de influência do âmbito global e internacional para a formulação das políticas nacionais, visto que a globalização possibilita a migração de políticas, todavia, essas propostas não são transferidas, mas interpretadas e recontextualizadas para os espaços específicos. Assim, o contexto de influência é “onde a elaboração da política pública normalmente tem início e onde os discursos políticos são construídos. É aqui que as partes interessadas disputam a definição e propósitos sociais da educação”. Envolvem grupos “que influenciam o governo, mas não são eles que determinam diretamente a política” (BOWE; BALL, 1992, p. 19-20).

b) O contexto da produção de texto: os textos políticos representam a política, desse modo, eles podem apresentar várias formas, como: textos oficiais, comentários oficiais, vídeos e etc. Esses textos nem sempre são claros e coerentes, visto que em alguns momentos possuem um caráter contraditório. Isso acontece devido às várias disputas para a sua formulação. A política narrativa que auxilia no suporte dos textos políticos é “normalmente articulados à linguagem do público em geral. Sua narrativa caracteriza-se pelo populismo, senso comum e apelo à razão política. Cumpre lembrar que os textos representam a política, mas não são a política.” (BOWE; BALL, 1992, p. 22).

c) O contexto da prática: se refere à implantação dos textos. Nesse momento, a política está sujeita a interpretações e recriações, visto que são mudadas e transformadas na medida em que são colocadas em prática. É a visibilidade da política. No contexto da prática, “os educadores são influenciados pelos discursos da política, contudo, a leitura diferenciada dos mesmos pode conduzir a consequências não previstas pelos reformuladores e levar a implicações práticas diferentes” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 434). O texto é visto como processo de interpretação e não como uma produção acabada. A própria interpretação, em si, já é um campo de disputa. Com isso, os profissionais exercem um papel ativo na ação de interpretação e reinterpretação das políticas.

Entendendo essa articulação não neutra no processo de formulação das leis educacionais, direcionamos o nosso olhar para uma das primeiras iniciativas de reorganização da instrução primária no Estado do Rio Grande do Sul, após o advento da República, com a promulgação do Decreto n. 89, de 02 de fevereiro de 1897, realizada pelo Presidente do Estado Julio Prates de Castilho, com o objetivo de desenvolver a difusão e a ampliação do ensino primário de acordo com as novas exigências de instrução estabelecidas.

2 O Decreto n. 89, de 02 de fevereiro de 1897: função e identidade do Inspetor Escolar no início da República

O Decreto nº 89, de 1.897, estava direcionado, inicialmente, para as escolas elementares e para os colégios distritais (que, posteriormente, foram convertidos em colégios complementares, que por sua vez ganhou extinção pelo Decreto nº 1.479 de 1909). O ensino, estabelecido no artigo 1º, do referido Decreto, organiza-se de forma livre, leiga e gratuita, cujas aulas seriam ministradas em colégios distritais e tantas escolas elementares quantas forem necessárias.

Tanto nos colégios distritais como nas escolas elementares o método de ensino seria o intuitivo e a instrução moral e cívica não teria um curso específico, mas seria ministrado durante algum momento pelos professores objetivando a formação moral do cidadão brasileiro.

O Inspetor Geral era nomeado pelo Presidente do Estado (sendo que só o Presidente do Estado também teria o poder de retirá-lo do cargo), cuja responsabilidade estava em realizar a supervisão dos professores e de todos os demais funcionários da instrução pública. O artigo 10º, do Decreto n. 89, de 02 de fevereiro de 1897, estabelece no parágrafo I que o Inspetor Geral era incumbido de “inspecionar e fiscalizar por si, por seus auxiliares legais, e excepcionalmente por pessoa de sua confiança, qualquer estabelecimento da instrução pública.” (RIO GRANDE DO SUL, 1897, art. 10º/I).

Além de presidir aos concursos e exames dos candidatos para as cadeiras de instrução pública, o Inspetor Geral possui a função de “propor ao Presidente do Estado, ouvidos os inspetores regionais, as modificações de que julgar carecer o Regimento interno dos colégios distritais e escolas elementares” (RIO GRANDE DO SUL, 1897, art. 10º/V), adotar, rever e substituir os compêndios e livros para o ensino nos colégios e escolas,

organizar e rever as cotas para os aluguéis das casas destinadas ao funcionamento das escolas, conceder licenças e afastamentos aos professores, apresentar um relatório anual para a Secretaria do Estado dos Negócios do Interior e do Exterior, descrevendo como estava o desenvolvimento do ensino naquele ano, bem como, impor penas para o não cumprimento da legislação para os docentes e inspetores regionais (RIO GRANDE DO SUL, 1897, art. 10º).

Logo, verifica-se que o Decreto nº 89, de 1897, trouxe uma organização voltada para os mecanismos de fiscalização das escolas no Rio Grande do Sul, uma vez que estabeleceu normas para o controle da educação Rio-grandense, além de caracterizar o perfil dos inspetores regionais e distritais, bem como, a estipulação de um conselho escolar.

Portanto, o Decreto nº 89, de 1897, organizou o Estado do Rio Grande do Sul por regiões escolares (cada região compreendia pelo menos dois municípios) com o objetivo de melhorar os mecanismos de inspeção no Estado. Nesse sentido, os inspetores regionais eram nomeados, removidos ou demitidos pelo Presidente do Estado, mediante proposta do Inspetor Geral (RIO GRANDE DO SUL, 1897, art. 12º). Assim, os inspetores regionais eram incumbidos de:

- I Inspeccionar com assiduidade os estabelecimentos de instrução primária de sua região em visitas trimestrais pelo menos, lavrando o respectivo termo no livro competente;
- II Observar o progresso dos alunos e método dos professores, sindicando o comportamento moral e civil destes e da fiel observância do regulamento, do regimento interno, dos programas de ensino e instruções;
- III Providenciar com urgência no sentido de ser atendida qualquer reclamação de professores e sobre o que julgar necessário para o expediente das escolas de sua região;
- IV Inspeccionar com toda a vigilância a escrituração das escolas, verificar se a matrícula é verdadeira e se a frequência é correspondente a mesma matrícula. No caso contrário, quais os motivos que a determinam;
- V Admoestar os professores, suspende-los até 8 dias na forma deste regulamento, dando conta imediata ao inspetor geral;
- VI Transmitir ao inspetor geral informações trimestrais do progresso dos alunos e dos estabelecimentos de ensino sob sua inspeção;
- VII Apresentar ao inspetor geral um relatório anual de tudo que for concernente ao ensino na sua região, juntando, além de dados estatísticos, as observações que julgar convenientes;
Este relatório será apresentado no primeiro dia útil do mês de dezembro.
- VIII Propor ao inspetor geral as transferências, supressão e suspensão de escolas, à medida que julgar conveniente, fundamentando a proposta;
- IX Fazer e apresentar ao inspetor geral o relatório de que fala o n. 7, o orçamento do necessário ao expediente das escolas, a fim de ser em tempo fornecido;
- X Tomar conhecimento das reclamações e representações dos habitantes da respectiva região; resolve-las, quando forem de sua competência e, em caso contrário, enviá-las, devidamente informadas, ao inspetor geral;

XI Comunicar ao inspetor geral com a máxima brevidade as alterações que se derem, provenientes de vagas e impedimentos do professorado da sua região;
XII Dar posse aos professores com as formalidades legais;
XIII Comunicar ao inspetor geral o dia em que o professor entrar no gozo de licença e o em que reassumir o exercício;
XIV Visar e remeter ao inspetor geral os mapas semestrais de que trata o n. 12 do artigo 67;
XV Colecionar escrupulosamente e remeter ao inspetor geral os dados necessários a estatística escolar da sua região;
XVI Conceder licença até quinze dias aos professores da sua região, comunicando com a máxima urgência ao inspetor e ao chefe da estação fiscal por onde o professor receber seus vencimentos. A comunicação deverá especificar si a licença foi concedida para tratar da saúde ou de interesses. (RIO GRANDE DO SUL, 1897, art. 13).

O inspetor regional exercia a função de controle em relação ao funcionamento do que é planejado (pelas ideologias políticas) e aquilo que era executado (no cotidiano da escola), ou seja, do regulamento ao praticado. Além de também possuir a responsabilidade quanto à escrituração escolar que é uma prática comprobatória do cotidiano e da vida realizada na escola. Sua função é estipulada pelo Conselho Federal de Educação que aplica sua utilização como um “registro dos fatos relativos à vida escolar do estabelecimento e à vida escolar de cada aluno”, em outras palavras, “a escrituração escolar constitui-se num serviço de documentação, que diz respeito não só aos alunos, como também à própria instituição escolar.” (FEIJÓ, 1988, p. 15-17).

As visitas trimestrais realizadas pelos inspetores regionais também eram uma constante no estado do Rio Grande do Sul. Os resultados dessas inspeções se materializavam nos relatórios apresentados ao Inspetor Geral que possibilitaria, além de uma verificação do funcionamento da instrução primária, também, permitiria apanhar dados estatísticos relacionados à educação no Estado Rio-Grandense.

As estatísticas são consideradas representações que produzem e controlam a realidade na medida em que estão comprometidas com a racionalidade das ações sociais. Desse modo, as práticas estatísticas fazem parte das práticas escriturística e, portanto, carregam na escrita às práticas sociais, uma vez que ela abre espaço para uma realidade socialmente histórica estipulado-criada pelo Estado.

Todavia, o emprego desses dados geravam dúvidas em relação à confiabilidade e a crítica sobre a neutralidade do emprego dessas técnicas contábil, uma vez que eram necessários certos cuidados sobre ilusões a respeito da recriação objetiva do momento histórico educacional, por meio das ferramentas estatísticas, já que elas poderiam apresentar defasagens de figurações de apenas um ângulo por parte de quem os registra.

Dentro dessa ótica fiscalizadora, o Decreto n. 89, de 02 de fevereiro de 1897, também apresenta a proposta dos Conselhos Distritais que seriam compostos por cinco chefes de família que tivessem seus filhos estudando nas referidas escolas. O serviço desses membros do Conselho Distrital era realizado de forma gratuita, porém, com utilidade pública. Nesse sentido, o conselho distrital era “nomeado anualmente pelo inspetor da respectiva região, podendo ser reconduzido.” (RIO GRANDE DO SUL, 1897, art. 17).

Portanto, a função do Conselho distrital era:

- I Visitar e inspecionar, pelo menos uma vez por mês, em dias indeterminados, as escolas do seu distrito;
- II Informar-se do comportamento moral e civil dos professores, verificar si procedem com zelo e dedicação no cumprimento dos seus deveres;
- III Arguir ou fazer pelo professor examinar os alunos a fim de verificar o adiantamento destes;
- IV Examinar com máximo cuidado a escrituração, matrícula, frequência e disciplina escolar. (RIO GRANDE DO SUL, 1897, art. 22º).

Esse Conselho Distrital foi criado com o objetivo de auxiliar o serviço dos Inspectores Regionais. Uma das justificativas para a criação desse conselho foi a insuficiência de profissionais para trabalhar na inspeção escolar, no estado do Rio Grande do Sul. Outro argumento foi o excesso de designações que o Inspetor possuía. Dessa forma, o Presidente dos Conselhos Distritais (instituído pelo inspetor regional) possuía a função de atestar a assiduidade do professor para que este pudesse receber o seu ordenado, bem como, conceder licença aos docentes de maneira remunerada ou não (segundo estabelece o regulamento). Desse modo, “o Conselho Distrital ou qualquer de seus membros poderia promover solenidades escolares comemorativas das datas consideradas de festa nacional ou do Estado” (RIO GRANDE DO SUL, 1987, art. 26º), estabelecendo um lugar de honra e representatividade a esses sujeitos perante a sociedade da época.

3 O Decreto n. 874, de 28 de fevereiro de 1906: a consolidação de mecanismos de controle e fiscalização nas instituições escolares – nova atribuições estabelecidas aos inspetores Rio-Grandense

Em 1906, Antônio Augusto Borges de Medeiros, Presidente do Estado do Rio Grande do Sul, no exercício da atribuição que lhe conferia, considerou revogadas algumas disposições do regulamento que sancionou no Decreto n. 89, de 02 de fevereiro de 1897, principalmente, no que concernia a inspeção da instrução, a regulação das escolas rurais do

Estado e sobre o desenvolvimento do ensino (quer sobre o regime técnico, quer sobre a boa administração desse serviço público). O referido Presidente do Estado sancionou, portanto, o Decreto n. 874, de 28 de fevereiro de 1906, cujo objetivo era reorganizar o serviço de instrução pública do Estado.

No que se refere ao desenvolvimento do ensino, o artigo 1º, aponta que este deveria ser ministrado de forma livre, leiga e gratuita, cujas aulas eram providas em dois cursos: elementar e complementar. Dessa forma, constata-se uma mudança em relação ao que foi estabelecido pelo Decreto n. 89, de 02 de fevereiro de 1897, cuja proposta também inseria os colégios distritais, portanto, pode-se deduzir que este foi extinto e substituído pela escola complementar.

A direção suprema do ensino ficou sobre a responsabilidade do Presidente do Estado que a exerceria por intermédio do Secretário do Estado dos Negócios do Interior e Exterior. A direção e inspeção do ensino seriam exercidas pelo Inspetor Geral da Instrução Pública com a colaboração de seus auxiliares e a supervisão do Presidente do Estado. (RIO GRANDE DO SUL, 1906, art. 11º).

O artigo 13º, do Decreto n. 874 de 28 de fevereiro de 1906, estabelecia o Inspetor Geral, “como chefe do serviço do ensino, (...) funcionário incumbido de executar as deliberações do Governo. O Inspetor Geral é de livre nomeação do Presidente do Estado e a ele são subordinados os professores públicos e todos os funcionários da instrução pública.” (RIO GRANDE DO SUL, 1906, art. 13º).

Assim, o artigo 14º, do referido Decreto de 1906, estabelece as funções de responsabilidade desse agente sociopolítico, que seria: 1. Inspeccionar e fiscalizar qualquer estabelecimento da instrução pública; 2. Presidir os concursos dos candidatos para o magistério público; 3. Promover uma organização uniforme para o ensino público primário em todo o Estado do Rio Grande do Sul; 4. Organizar e submeter à aprovação do Governo os programas para o provimento das escolas elementares; 5. Organizar a folha mensal dos inspetores escolares; 6. Empossar os inspetores escolares e funcionários da Secretaria; 7. Fazer parte do conselho de instrução; 8. Organizar e rever cotas destinadas para aluguéis de casas que funcionariam as escolas e submeter à aprovação do Presidente do Estado; 9. Conceder licenças, nomeações e remoções aos professores; 10. Fiscalizar o expediente e trabalhos da repartição; 11. Apresentar, anualmente, ao Secretário do Estado dos Negócios do Interior e Exterior, um relatório circunstanciado sobre o ramo de serviço a seu cargo com

as indicações que julgar necessárias sobre o desenvolvimento do serviço; 12. Abrir, encerrar, numerar e rubricar os livros de escrituração da Inspetoria Geral; 13. Processar os inspetores escolares, professores públicos e funcionários da inspetoria em geral; 14. Impor aos inspetores escolares os trabalhos, salvo as de suspensão, remoção ou dispensa que proporá ao Presidente do Estado; 15. Nomeação e promoção dos funcionários da secretária e dos professores públicos; 16. A jubilação ou aposentadoria dos funcionários; e, 17. A nomeação, remoção ou dispensa dos inspetores escolares. (RIO GRANDE DO SUL, 1906, art. 14º).

Nesse sentido, o Inspetor Geral era responsável direto dos Inspetores Escolares que serviam de auxiliares para efetivar a boa administração do ensino público primário no Estado do Rio Grande do Sul. Portanto, os Inspetores Escolares eram nomeados, removidos ou dispensados, livremente, pelo Conselho do Estado mediante proposta do Inspetor Geral, uma vez que para exercer esse cargo era necessário ser professor público ativo ou inativo na docência.

Segundo o artigo 17º, do Decreto n. 874 de fevereiro de 1906, os Inspetores Escolares teriam “funções meramente fiscais e todos os atos administrativos que praticarem será submetido à aprovação do Inspetor Geral” (RIO GRANDE DO SUL, 1906, art. 17º), ou seja, o ato de inspecionar, em 1906, possuía a relação pontual com atividades de vigiar e fiscalizar, sendo que os atos interventivos ainda seriam providenciados pelo Conselho do Estado e seus respectivos representantes. Dessa forma, os Inspetores Escolares eram incumbidos de:

- I Inspeccionar com assiduidade os estabelecimentos de instrução primária existentes na região a seu cargo, em visitas mensais, lavrando no livro competente o respectivo termo;
- II Enviar no fim de cada mês, a Inspetoria Geral, um mapa de acordo com o modelo fornecido e com indicação das escolas que não foram inspecionadas e quais os motivos;
- III Observar o progresso dos alunos, o método dos professores, sindicando o comportamento moral e civil destes e da fiel observância do regulamento e do regimento interno, dos programas de ensino e instruções;
- IV Providenciar com urgência no sentido de ser atendida qualquer reclamação de professores, e sobre o que julgar necessário para o expediente das escolas de sua região;
- V Inspeccionar com toda a vigilância a escrituração das escolas, verificar se a matrícula é verdadeira e se a frequência é correspondente a mesma matrícula. No caso contrário quais os motivos que a determinaram;
- VI Transmitir ao Inspetor Geral informações mensais do progresso dos alunos e dos estabelecimentos de ensino sob sua inspeção;
- VII Apresentar ao Inspetor Geral um relatório anual de tudo que for concernente ao ensino na sua região, juntando, além dos dados estatísticos, as observações que julgar convenientes. Este relatório será apresentado até o dia 31 de Dezembro.
- VIII Designar, na forma deste regulamento, o dia dos exames finais do ano letivo;

IX Rubricar os atestados de exercício passados pelos presidentes dos conselhos escolares aos professores de sua região;

X Propor ao Inspetor Geral:
As transferências, supressão, suspensão ou conversão de escolas a medida que julgarem convenientes, fundamentando a proposta;

XI Fazer apresentar junto ao relatório de que fala o número VII deste artigo, o orçamento do necessário ao expediente das escolas, afim de ser em tempo fornecido;

XII Tomar conhecimento das reclamações e representações dos habitantes da respectiva região, resolve-las quando forem de sua competência e, no caso contrário, enviá-las devidamente informadas ao Inspetor Geral;

XIII Comunicar ao Inspetor Geral com a máxima brevidade as alterações que se derem, provenientes de vagas e impedimentos do professorado de sua região;

XIV Dar posse aos professores, à vista do título de nomeação processado na forma da lei;

XV Comunicar ao Inspetor Geral o dia em que o professor entrar no gozo de licença e o em que reassumir o exercício;

XVI Visar e remeter ao Inspetor Geral os mapas anuais de que trata o número XI do art. 140;

XVII Colecionar escrupulosamente e remeter ao Inspetor Geral os dados necessários à estatística escolar de sua região;

XVIII Conceder licença, sem ordenado, até 8 dias, aos professores de sua região, comunicando, com a máxima urgência, ao Inspetor Geral e ao chefe da estação fiscal por onde o professor receber os seus vencimentos;

XIX Preparar os processos dos professores até sentença exclusive, e desempenhar todas as funções de que for incumbido pelo Inspetor Geral, quer na sua, quer excepcionalmente noutra região. (RIO GRANDE DO SUL, 1906, art. 14º).

Algumas das funções desempenhadas pelos Inspectores Escolares foram se reformulando com a promulgação do Decreto n. 874 de fevereiro de 1906. Uma das modificações mais visíveis foi a exigência da realização de visitas mensais nas escolas, visto que no Decreto de n. 89, de 02 de fevereiro de 1897, essas deveriam ocorrer com frequência trimestral, no entanto, com o novo decreto, aconteceriam mensalmente. Essa modificação refletiu de igual forma no envio de informações ao Inspetor Geral, cujo objetivo era relatar os progressos dos alunos e do estabelecimento de ensino correspondente a sua jurisdição, que agora também deveriam ser realizadas mensalmente.

Para reorganizar a inspeção da instrução pública primária, o Presidente do Estado Antônio Augusto Borges de Medeiros, atribuiu novas funções aos Inspectores Escolares que não eram contempladas pelo Decreto de n. 89 de 02 de fevereiro de 1897. Uma dessas atribuições era referente a realização de observações do progresso dos alunos, a verificação da utilização dos métodos adotados pelos professores (para saber qual era), a observação do comportamento tomado pelo docente em relação a sua moral, além de verificar se o regulamento e regimento interno dos programas de ensino primário estavam sendo realizados, pelos docentes, conforme o estabelecido pelo Presidente do Estado. Outra nova

tarefa a ser realizada pelos inspetores escolares era a elaboração dos relatórios mensais descrevendo as escolas que não foram visitas durante o mês, bem como, sua justificativa para o não cumprimento dessa atividade. Esses agentes faziam um relatório apresentando o orçamento do que seria necessário comprar para as escolas e procurariam tomar conhecimento das reclamações dos habitantes, da respectiva região fiscalizada, para tentar resolver aquilo que fosse de sua competência, visto que as demais exigências, não atendidas, seriam informadas ao Inspetor Geral.

Essas novas exigências no cargo da inspeção reflete uma aproximação, ainda tímida, desses agentes com os sujeitos que fazem parte da escola (professores, alunos e habitantes locais), mesmo que a função destes ainda tivesse um perfil estritamente administrativo.

Os professores também auxiliavam esses inspetores na realização das tabulações de seus relatórios anuais, visto que os docentes eram incumbidos de entregar ao inspetor escolar um mapa anual contendo a relação dos alunos matriculados, sua frequência, filiação, idade, naturalidade, nacionalidade e aproveitamento, especificando na coluna das observações os que mais tinham se destacadas nos exames e exercícios escolares. Igualmente deveria ser contemplado nos relatórios o número e a data das visitas realizadas pelos inspetores na escola durante o ano. (RIO GRANDE DO Sul, 1906, art. 140º/XI).

Os mapas de frequência, bem como os dispositivos de estatística foram implantados para guiar as ações administrativas empreendidas na legislação vigente, isto é “não apenas inventariam as ações, como utilizavam das estatísticas para apresentar uma razão administrativa que guiava os esforços a serem empreendidos na legislatura” (VIDAL, 2008, p. 49). Se houvesse defasagem dos dados ou negligência na coleta a culpabilidade recaia logo nas mãos dos professores e do controle de inspeção efetuado pelo poder público.

Assim, os mapas de frequência/estatísticos eram dispositivos legais que atestavam o controle e a vigilância do Estado perante as instituições escolares. Nesse sentido, os mapas de frequência são considerados um dispositivo que racionalizou a escrita e burocratizou o registro das práticas escolares (VIDAL, 2008, p. 54).

Não se pode negar que os docentes quando preenchiam os mapas de frequência/estatística criavam táticas e estratégias de preenchimento para burlar o que não deveria ser dito/mostrado, a fim de garantir a sua sobrevivência profissional.

Os programas de ensino mantiveram-se relativamente estáveis ao longo de toda a República Velha. No final da década de 1920, contudo, foram criados inúmeros Decretos que

apresentavam por objetivo: disciplinar o funcionamento das escolas, hierarquizar os diferentes tipos de estabelecimentos e, principalmente, criar e consolidar mecanismos de controle e fiscalização nas instituições escolares.

4 O Decreto nº 3.898, de 04 de outubro de 1927: as delegacias escolares e a função da avaliação educacional – a postura burocrática do Inspetor Escolar

No Estado do Rio Grande do Sul, o Decreto nº 3.898, de 04 de outubro de 1927, estabeleceu um novo regulamento da Instrução Pública direcionada para as escolas isoladas, as escolas maternas, as escolas subvencionadas (em zonas rurais), aos grupos escolares, os colégios elementares e as escolas complementares (destinadas à formação de professores).

O referido Decreto, proposto pelo Presidente do Estado do Rio Grande do Sul, Antônio Augusto Borges de Medeiros, regulamentou a instrução pública do ensino primário, subsidiado e mantido pelo governo do Estado, como leigo, livre e gratuito, tendo por princípio um ensino de cunho prático, concreto e intuitivo (que compreenderá a educação moral, cívica, física e intelectual), cuja proposta metodológica seria pautada no método simultâneo. O artigo 3º deixa claro que a instrução moral e cívica não teria uma disciplina em especial, mas seria realizado um trabalho especial, por parte dos professores, nos cumprimentos de suas atividades com os alunos (RIO GRANDE DO SUL, 1927, art. 3º).

O Decreto n. 3.898 (de 04 de outubro de 1927) apresenta por especialidade predominante a inferência para uma organização eficiente de fiscalização nas escolas do estado do Rio Grande do Sul. Nesse sentido, ela traz à tona a criação de um sistema de delegacias escolares que seriam responsáveis pela fiscalização do ensino e, também, pelos exames de promoção dos alunos das escolas isoladas (que segundo o artigo 93º, seria realizada as funções estabelecidas nas letras a, d, f, g, m, n e o, do artigo 65º atribuídos aos diretores de colégios). Cada município do Estado do Rio Grande do Sul deveria ter uma delegacia escolar que seria composta por um delegado (que moraria na sede do município) e subdelegados distritais (quantos fossem necessários). Se caso existisse mais de um subdelegado no mesmo distrito, o Diretor Geral da Instrução Pública designaria a cada um as escolas que ficariam sobre as suas responsabilidades. Desse modo, os delegados escolares eram pessoas nomeadas pelo Secretário do Interior e que possuíam as seguintes funções:

- 1º - Corresponder-se diretamente com a Diretoria Geral da Instrução Pública, dando-lhe conhecimento oportuno das ocorrências que reclamarem intervenção superior, e com os subdelegados para instruções relativas ao serviço;
- 2º - Inspeccionar, quando julgar conveniente, as escolas do município, consignando as visitas no livro respectivo, e recomendar aos subdelegados as inspeções regulares quando verificar que não são feitas;
- 3º - Encaminhar a Diretoria Geral da Instrução Pública todo o expediente que lhe for apresentado com o conforme dos delegados;
- 4º - Dar à repartição de Estatística, com a possível brevidade, as informações que lhe forem pedidas;
- 5º - Visar os mapas atestados na forma das disposições em vigor;
- 6º - Marcar, de acordo com os subdelegados, os dias dos exames;
- 7º - Propor a Diretoria Geral da Instrução as alterações que forem necessárias ao bom funcionamento das escolas;
- 8º - Apresentar, até 15 de janeiro, o relatório anual dos trabalhos da delegacia, no qual constarão as observações que julgar convenientes sobre a resenha dos subdelegados. (RIO GRANDE DO SUL, 1927, art. 97).

Pode-se constatar que as funções realizadas pelo Delegado Escolar eram, em sua maioria, de cunho administrativo, visando estabelecer um direcionamento na fiscalização de seu município. Para isso, os delegados contavam com o auxílio dos subdelegados e dos Inspectores Escolares que eram os responsáveis mais diretos pelas visitas nas escolas e pelo efetivo relato da situação em que se encontravam as instituições de ensino. Portanto, as funções desempenhadas pelos subdelegados eram:

- 1º - Inspeccionar as escolas sob sua alçada pelo menos duas vezes por mês, em dia útil, lavrando no livro competente o termo, do qual constarão a hora da visita e o número de alunos presentes;
- 2º - Noticiar ao delegado qualquer irregularidade, concernente a inobservância do horário regulamentar pelos professores, ou a outros fatos que interessem ao ensino;
- 3º - Rubricar com o seu conforme todos os papeis, inclusive requerimentos, que os professores tenham de enviar as autoridades superiores do ensino, quando com eles estiverem de acordo; caso contrário, farão as objeções que julgarem convenientes ou mandá-los-ão diretamente ao delegado;
- 4º - Inspeccionar a escrituração, verificar se da matrícula foram excluídos os alunos que abandonaram a escola e comunicar ao delegado escolar, quando não houver frequência regular na escola, os motivos que a expliquem;
- 5º - Prestar ao delegado, até 31 de dezembro, informações para o relatório que será submetido à Diretoria Geral da Instrução;
- 6º - Informar ao delegado sobre a conveniência de transferir, suprimir, suspender e converter as escolas;
- 7º - Receber as reclamações e representações dos habitantes do distrito, resolvendo-as, quando de sua competência; encaminhando-as ao delegado, com o seu parecer, no caso contrário;
- 8º - Comunicar ao delegado, com a máxima brevidade as alterações provenientes de vagas e impedimentos do professorado;
- 9º - Atestar, nos mapas organizados pelo professor, o exercício da aula, não o fazendo quando deles não constarem as faltas e irregularidades ocorridas;
- 10º - Providenciar sobre o recolhimento a escola próxima ou outro estabelecimento público, do material das escolas que vagarem, mediante rol, com o conforme do professor ou de quem o representar, desonerando o Estado do pagamento dos aluguéis da casa e dado de tudo imediato conhecimento ao

delegado escolar, a quem enviará também, ao mesmo tempo, uma cópia do rol do material em poder do depositário.

11º - Promover, com os professores e moradores do local, festas cívicas, com cantos patrióticos, nas datas nacionais e por ocasião dos exames finais. (RIO GRANDE DO SUL, 1927, art. 98º).

Esses dispositivos disciplinares definiram um quadro bastante intenso do papel intervencionista do Estado gaúcho aliados ao sistema de exames, fiscalização e da inspeção escolar, que ganhava espaço no contexto educacional.

O inspetor escolar, portanto, apresenta no Decreto n. 3.898 (de 04 de outubro de 1927) a função de promover um diálogo intervencionista com o professor (pela primeira vez citado nas políticas públicas educacionais como função do Inspetor), uma vez que a ele foi atribuído o cargo de cuidar tanto do administrativo como também do pedagógico. Portanto, “compreender a escola como um sistema que engloba os eixos pedagógicos e administrativos, requer planejamento de trabalho, reflexão conjunta e conhecimento das políticas públicas da educação” (IPEMIG, 2010, p. 16). O artigo 100º estabelece que o Inspetor Escolar seja a representação tanto técnica como administrativa, visto que ele “dará aos professores, em face do que observar, instruções sobre falhas na técnica do ensino, chamando-lhes atenção para o que de irregular ocorrer” (RIO GRANDE DO SUL, 1927, art. 100º).

Dessa forma, o Decreto n. 3.898 de 04 de outubro de 1927, atribuiu ao cargo de Inspetor Escolar uma perspectiva administrativa de cunho pedagógico, a fim de compreender as políticas que estão em vigor para um bom desempenho de apoio, controle, supervisão e acompanhamento nas instituições escolares, bem como, verificar como esta sendo implantadas as políticas estabelecidas para a educação no estado do Rio Grande do Sul, portanto, esse profissional “precisa desenvolver competências administrativas, técnicas e políticas para o exercício das funções de acompanhamento, apoio, supervisão, controle e avaliação das instituições escolares.” (IPEMIG, 2010, p. 03-04).

O trabalho do Inspetor Escolar, no Estado do Rio Grande do Sul, esta diretamente vinculado aos termos verificação, classificação e controle, uma vez que quando o inspetor adentra o estabelecimento escolar ele lança um olhar de exame em relação a toda organização pertencente ao pedagógico e ao administrativo, na busca por verificar possíveis inadequações e elaborar, posteriormente, ações vinculadas a interpretação da legislação frente aos sujeitos que fazem a escola caminhar, possibilitando assim, o controle nas

atividades administrativas e o repasse de princípios e métodos, condizentes a política da época, para o pedagógico.

Uma das atribuições dada ao Inspetor Escolar é a promoção e a participação nos processos avaliativos que ocorrem na escola. O artigo 46º, 47º, 48º, 49º e 50º, do Decreto n. 3.898, demonstra esse real compromisso com o sistema avaliativo e seu pertencimento efetivo nesse processo, visto que ele é um participante na comissão da realização dos exames, além de dar conhecimento prévio ao professor sobre o dia e a hora para a sua realização.

A palavra avaliação vem do latim “valere” que possui por significado “reconhecer a valia para atribuir valor”, ou seja, pode ser considerado um pré-julgamento de valores sobre a realidade. Desse modo, a avaliação é apresentada como uma atividade política que engloba tanto os conteúdos educacionais, como econômicos e políticos. Segundo o IPEMIG, o Inspetor Escolar pode apresentar três opções de postura política, sendo elas: 1. A burocrática, que é pautada em um serviço de caráter incondicional, cujos determinantes assumem a postura do controle, principalmente, em relação à distribuição dos recursos educacionais; 2. A autocrática, caracterizada como “um serviço condicional às autoridades governamentais que oferece uma validação externa à sua política em troca da aceitação das recomendações do avaliador” (IPEMIG, 2010, p. 20); 3. A democrática, em uma perspectiva de informações para a comunidade, a respeito das características dos programas educativos frente a cada realidade vivenciada.

A postura burocrática foi a adotada na República Velha, no Estado do Rio Grande do Sul, que remeteu ao desenvolvimento de uma avaliação meritocrática, ou seja, aquelas produzidas em larga escala que desconsidera o contexto do aluno e que está preocupado com a inserção de um currículo nacional comum. Esta avaliação reflete o papel do Estado que cobra produtividade e resultados. Este tipo de avaliação contribui para um levantamento estatístico.

Os critérios utilizados para a avaliação, realizados pelos inspetores, está diretamente relacionada com as legislações e os seus objetivos. A função primordial do controle utilizado pelo inspetor é “facilitar a realização das atividades planejadas e organizadas, e a inspeção, como elemento do controle é, desta maneira, utilizada como elemento facilitador do processo” (IPEMIG, 2010, p. 15). Haja vista que o controle passa do pressuposto da aquisição

de princípios e métodos que visem determinar os padrões e os procedimentos para a realização da avaliação.

Considerações Finais:

A atuação dos inspetores escolares é pensada, nas décadas de 1900 a 1930, como um implantador das ideias republicanas de exaltação do Estado-Nação, por meio da promoção de programas que venham a eclodir uma cultura cívica pautada no patriotismo e na consolidação de um nacionalismo que difundia os interesses da elite que ocupava o Estado. Assim, “os inspetores representaram a solução, existente no país desde o Império, para a fiscalização do ensino e a consecução dos objetivos do Estado” (NASCIMENTO, 2010, p. 364).

A escola é pensada como um local que possibilitaria a inculcação dessas ideias e, os inspetores escolares, seriam como agentes do Estado que fariam cumprir as propostas e programas pensados para a formação desse cidadão republicano.

As funções desempenhadas pelo inspetor escolar vêm sendo resignificada com o passar dos anos, uma vez que, inicialmente, possuía uma característica estritamente fiscalizadora e burocrática (visualizado no Decreto n. 89 de 02 de fevereiro de 1897 e no Decreto n. 874, de 28 de fevereiro de 1906) que foi sendo reconstituída para uma especificidade voltada cada vez mais para o trabalho interventivo com os docentes (no Decreto n. 3.898 de 04 de outubro de 1927).

O inspetor, nesse momento, é considerado como um agente sociopolítico, uma vez que ele atua na gestão tanto pedagógica como administrativa, além de contribuir na reformulação de algumas leis, visto que “converte o conteúdo ideológico da legislação do ensino em diretrizes capazes de orientar a ação dos agentes do Sistema.” (IPEMIG, 2010, p. 33).

Os Inspetores Escolares tinham o dever, segundo os Decretos n. 89 (de 02 de fevereiro de 1897), n. 874 (de 28 de fevereiro de 1906) e n. 3.898 (de 04 de outubro de 1927) de: orientar as escolas para o cumprimento da legislação educacional vigente a fim de organizar o trabalho dentro das instituições, realizar visitas, cuidar da organização da escrituração escolar, avaliar o desempenho da escola e participa do planejamento dos instrumentos de avaliação, tabular os resultados da avaliação institucional e elaborar um

relatório com os dados obtidos para o órgão de Inspeção Geral da Educação e o órgão de Estatística Educacional.

Desse modo, o Inspetor Escolar era aquele que controlava de forma pontual e vertical a efetivação das políticas na escola por meio de visitas, uma vez que, nesse momento no Estado do Rio Grande do Sul, a escola tinha como função garantir a formação de um cidadão em vista ao progresso. Desse modo, a inspeção escolar pode ser compreendida como uma forma de expressão política que se consolida na gestão da educação, visto que ela assume uma divisão técnica do trabalho que dá suporte a sua identidade frente a uma adoção epistemológica dos pressupostos positivistas.

Referências:

BALL, Stephen J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). Políticas Educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

_____.; BOWE, R. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. *Journal of Curriculum Studies*, London, v. 24, n. 02, p. 97-115, p. 1992.

BIOGRAFIAS. Antônio Augusto Borges de Medeiros. Disponível em: <http://www.dec.ufcg.edu.br/biografias/AntonioA.html>. Acesso em: 10 out., 2014.

BORGES, Angélica. *Ordem no ensino: a inspeção de professores primários na Capital do Império brasileiro (1854-1865)*. Rio de Janeiro: UERJ, 2008, 288f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

EDUCAÇÃO UOL, Político gaúcho Júlio Prates de Castilhos. Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/biografias/julio-prates-de-castilhos.jhtm>. Acesso em: 10 marc., 2014.

FEIJÓ, Virgílio de Mello. *Documentação e Arquivo*. Porto Alegre, RS: SAGRA, 1988.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. São Paulo: Graal, 2011.

INSTITUTO PEDAGÓGICO DE MINAS GERAIS. *Gestão Escolar Integradora. Apostila 5 – Tópicos Especiais em Inspeção Escolar*. Belo Horizonte: FACEL, 2010.

MAINARDES, Jefferson. *Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais*. Educação e Sociedade. Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: www.cedes.unicamp.br (Site acessado em 10/02/2014).

MATTOS, Ilmar Rohloff. *O tempo Saquarema*. São Paulo: Hucitec, 2004.

MENESES, João Gualberto de Carvalho. *Princípios e métodos de inspeção escolar*. São Paulo: Editora Saraiva, 1977.

NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. 2. ed. São Paulo: DP&A, 2001.

NASCIMENTO, Dorval do. *Escola, nação, patriotismo: inspeção escolar e a promoção da cultura cívica nas escolas primárias de Santa Catarina (1900-1930)*. Roteiro, Joaçaba, v. 35, n. 2, p. 363-380, jul./dez. 2010.

RIO GRANDE DO SUL. *Decreto n. 89, de 02 de fevereiro de 1897*, reorganiza a instrução primária do estado do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Oficinas typographicas d’A Federação, 1897.

RIO GRANDE DO SUL, *Decreto n. 874, de 28 de fevereiro de 1906*, reorganiza o serviço da instrução pública no Estado. *Jornal A FEDERAÇÃO: órgão do partido republicano*, ano XXIII, Porto Alegre, 09 de março de 1906.

RIO GRANDE DO SUL. *Decreto n. 3.898, de 04 de outubro de 1927*, expede novo regulamento da Instrução Pública.

SILVA, Eva Cristina Leite da. *Os registros da Escola Normal, Brasil e Portugal: histórias, memórias e práticas de escrita no início do século XX*. Campinas, SP: [s.n.], 2010. Tese de Doutorado.

SHIROMA, Eneida; CAMPOS, Roselane; GARCIA, Rosalba M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. In: *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005.

VAGO, Tarcísio Mauro. *Cultura Escolar, Cultivo de Corpos: educação física e gymnastica como prática constitutivas dos corpos de crianças no ensino público primário de Belo Horizonte (1906-1920)*. Bragança Paulista: Edusf, 2002.

VIDAL, Diana Gonçalves. *Mapas de Frequência a escolas de primeiras letras: fontes para uma história da escolarização e do trabalho docente em São Paulo na primeira metade do século XIX*. Revista Brasileira de História da Educação (SBHE) – Sociedade Brasileira de História da Educação. São Paulo: Autores Associados, Maio/Agosto, nº 17, 2008, ISSN: 1519-5902.

ZAIA, Iomar Barbosa. *Escrita escolar: produção, organização e movimentação de papéis nas escolas públicas paulistas*. São Paulo, 2010.

UM OLHAR ACERCA DA HISTÓRIA DE UMA INSTITUIÇÃO (HOJE) ESCOLAR E ASSISTENCIAL (NO PASSADO) ASSISTENCIAL E ESPIRITUAL, O INSTITUTO LAR DE JESUS, UM LUGAR DE MEMÓRIAS E HISTÓRIAS

Ma Ana Cristina dos Santos Amaro da Silveira
Universidade Federal de Pelotas
anacristinaamarodosilveira@gmail.com

Resumo

O presente artigo foi produzido a partir do projeto de doutorado apresentado a PPGE da FAE/UFPEL, e também da continuidade da pesquisa. Procura “alinhar” a construção da história do Instituto Lar de Jesus a partir das memórias dos grupos vivos da instituição. Elenca ainda a principal metodologia de pesquisa utilizada, a história oral e história de vida. Aborda os referenciais teóricos inicialmente trabalhados os que dialogam com Instituição escolar, Memória e História.

Palavras-chave: História da Educação; Instituição escolar; História oral e Memória.

Introdução

O presente texto é fruto do projeto de doutorado apresentado ao PPGE da FAE/UFPEL e da pesquisa que dei continuidade. Procuo trazer no texto alguns dados já obtidos com a pesquisa exploratória e também o acesso que tive a documentos e também a instituição.

Trago no texto os dados iniciais onde procuro “construir” a história do Lar de Jesus a partir das memórias dos sujeitos envolvidos, seus grupos vivos, e também a história de vida de uma das pessoas que fundaram a instituição, Prof^a Diosma Martinez Nunes. A história de vida desta professora, mulher, mãe e cidadã mescla-se com a história da instituição escolar Lar de Jesus. Por esse motivo “investigar” a história da instituição pelas falas e memórias e ainda pela história de vida da D. Diosma, *construir o meu olhar da história do Lar de Jesus a partir das memórias dos sujeitos e de D. Diosma*, tornou-se meu objeto de pesquisa.

Os caminhos teóricos e metodológicos construídos para o texto e também que serão tecidos para a pesquisa são: o metodológico, o da *História Oral e História de vida*, como também o documental ou seja, documentos da escola e o teórico serão os diálogos com autores que elucidam temas como Instituição Escolar, Memória, História.

O período temporal escolhido, inicialmente, é o de sua fundação em 1961 até o aniversário de cinquenta anos da instituição.

1. O pano de fundo da investigação: O instituto Lar de Jesus e seus “grupos vivos” e a história de vida da professora Diosma Nunes

O Instituto Lar de Jesus foi fundado em 15 de Outubro de 1961, com a denominação de Centro Espírita Lar de Jesus. Teve como finalidade inicial o atendimento religioso e assistencial às famílias muito pobres que se instalavam em um terreno ocupado irregularmente, denominado “Vila das Corujas”, afastada mais ou menos 8 Km do Centro de Pelotas, e para onde fora transferido o Presídio Municipal. Essas famílias, em sua grande maioria, eram constituídas de parentes próximos dos apenados que cumpriam obrigação penal no presídio.

De 1963, início da Escola propriamente dita, até a presente data, milhares de crianças e adolescentes passaram pela Casa, cursando o ensino fundamental e/ou participando dos vários eixos de trabalho que a Instituição oferece. As famílias também participam e recebem a assistência devida, num trabalho conjunto que objetiva a integração e participação cada vez maior da família na vida de suas crianças.

Em 2011, ao completar seu 50º aniversário, a Instituição recebeu já a terceira e quarta gerações desta comunidade, destacando-se por sua participação ativa nas políticas sociais públicas e por seu trabalho diferenciado, cujos resultados são uma referência regional na área da educação e assistência social.

A professora Diosma Martinez Nunes, hoje com 87 anos, uma mulher conhecida e reconhecida na comunidade pelotense, em face de seu profícuo e abnegado trabalho. Além de ter ajudado na fundação do Lar de Jesus, instituição existente na cidade de Pelotas a mais de cinquenta anos, a mesma foi professora da rede pública, vereadora em dois mandatos, bem como sempre esteve ligada a área social, visando o atendimento de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade.

2. A investigação e metodologia de pesquisa

O caminho que teço a investigação em seu percurso metodológico é o da *História Oral e História de vida*.

Conforme Lozano é possível a produção de conhecimento científico pela *História Oral*,

História oral poderia distinguir-se como um procedimento destinado à constituição de novas fontes de pesquisa, história, com base nos depoimentos orais colhidos sistematicamente em pesquisas específicas sob

métodos, problemas e pressupostos teóricos, explícitos. Fazer história oral significa, portanto produzir conhecimentos científicos e não simplesmente fazer um relato ordenado de vida e da experiência dos outros. (LOZANO, 1998, p. 17)

Percebo a *História Oral*, como metodologia de pesquisa consistente em realizar entrevistas gravadas com pessoas que podem testemunhar acontecimentos, conjunturas, instituições, modos de vida ou outros aspectos da história contemporânea. São produzidas a partir de estímulos, realizados estes através de perguntas feitas pelo pesquisador e, assim, facilita a apreensão do passado, bem como, mais do que isso, possibilita a compreensão das experiências vividas pelos entrevistados. Deste modo, as entrevistas são tomadas como *fontes* para compreensão do passado ao lado de documentos e outros registros. Conforme Mattos e Senna, História Oral pode ser conceituada,

um método de pesquisa (histórica, antropológica, sociológica,...) que privilegia a realização de entrevistas com pessoas que participaram de, ou destemnharam acontecimentos, conjunturas, visões de mundo, como forma de se aproximar do objeto de estudo. Trata-se de estudar acontecimentos históricos, instituições, grupos sociais, categorias profissionais, movimentos, etc. (MATTOS E SENNA, 2011, p. 97)

Ao pensar em trilhar esse caminho através da *História Oral*, objetivobuscar a memória dos sujeitos envolvidos e, especificamente, a memória da Profª Diosma. Entendo que, com essas memórias, poderei reconstruir a História do Lar de Jesus, a partir da *História de Vida* da Profª Diosma, pois acredito que a história da instituição confunde-se com a história de vida da mesma. Conforme Nora,

A memória é vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, susceptível de longas latências e de repentinas revitalizações (NORA, 1993 pg 09).

Meu olhar acerca da história de vida é que ela se encontra em um quadro amplo da história oral que também inclui depoimentos, entrevistas, biografias, autobiografias. Percebo que toda história de vida encerra um conjunto de depoimentos, e mesmo que eu pesquisadora, escolha o tema, formule as questões será meu entrevistado com sua narrativa que escolhera o que *narrar* ele, no caso *ela construirá a sua narrativa, sua história de vida*. Paulilo (1989) complementa que o uso da história de vida possibilita apreender a cultura “do lado de dentro”; constituindo-se em instrumento valioso, uma vez que se coloca justamente no ponto de intersecção das relações entre o que é exterior ao indivíduo e aquilo que ele traz dentro de si.

Mattos e Senna elencam alguns aspectos no sentido que as subjetividades também podem estar em outras fontes, não só nas fontes orais,

Há alguns aspectos críticos que envolvem a utilização da fonte oral. Críticas quanto à confiabilidade da fonte, pois muitos dizem que os depoimentos orais são fontes subjetivas, relativas à memória individual, às vezes falível ou fantasiosa. Paul Thompson argumenta que nenhuma fonte está livre da subjetividade, seja ela escrita, oral ou visual. Todas podem ser insuficientes, ambíguas ou até mesmo passíveis de manipulação. Apesar da subjetividade a que a fonte oral está sujeita, em seu livro *A voz do passado* o autor defendeu o uso da metodologia da história oral, ao afirmar que “a evidência oral” pode conseguir algo mais penetrante e mais fundamental para a história. [...] transformando os “objetos” de estudo em “sujeitos” (MATTOS e SENNA, 2011, p. 102)

As fontes que serão utilizadas, orais ou documentais, tecerão a investigação e construirão a história do Lar de Jesus a partir das memórias dos “grupos vivos” como também os documentos existentes na instituição. As entrevistas serão importantes recursos e ainda uma ferramenta capaz de instrumentalizar a construção da história do Lar de Jesus. Na pesquisa em tese, a fonte oral será utilizada com outras fontes tradicionais (documentos) para construir o passado dessa Instituição, que como já citado percebo a mais profunda união e ligação entre a D. Diosma (professora, mãe, mulher, política, gestora e benevolente) com o Lar de Jesus (instituição espírita, instituição assistencial e instituição escolar), como se fosse uma única história.

3. Instituição Lar de Jesus: história e memória

É nas instituições escolares que a educação tem a mais profunda relação com os sujeitos que fazem parte de seu lócus espacial e é onde ela se manifesta de forma mais completa e elaborada. Isso porque a história das instituições escolares é construída pelas histórias dos sujeitos envolvidos suas memórias, seus olhares, considerando a profunda interligação que há entre eles. Esta ligação se dá pela participação destes sujeitos em seu processo social, cultural e político. O lar de Jesus também construiu a sua história a partir da história de seus sujeitos e principalmente pela história de vida da professora Diosma, que deu sentido e propósito para a instituição.

Os estudos acerca de instituições escolares sugerem principalmente três aspectos: a materialidade, a representação e a apropriação, a partir do conceito que Justino Magalhães nos trás de instituição escolar:

[...] organismos vivos, cuja integração numa política normativa e numa estrutura educativa de dimensão nacional e internacional é fator de conflito entre os campos da liberdade, criatividade, sentido crítico e autonomização dos atores e o normativismo burocrático e político ideológico estruturante (MAGALHÃES, 2004, p 124).

Percebendo *a materialidade* como as condições físicas da escola, seu prédio e sua estrutura organizacional, *a representação* como o funcionamento institucional: modelos pedagógicos, estatutos e currículos e ainda *a apropriação* como as práticas pedagógicas e aqui enaltecendo o que busca a instituição a sua identificação e identidade dos sujeitos que nela atuam (MAGALHÃES, 2004).

As instituições escolares apresentam exterioridades e modelos diferentes e essa variante emerge das condições da sociedade e comunidade que elas afloram e isso decorre dos contextos históricos e geográficos em que as mesmas se situam (SAVIANI, 2007). O Lar de Jesus foi fundado em 1961, em uma comunidade de extrema pobreza e marginalidade, onde havia crianças sem condições de irem à escola, em face da única escola existente na localidade não atender a demanda. Assim, no ano de 1961, nasce à instituição, em um primeiro momento para prover a escassez de alimentos e necessidade espiritual daquela comunidade – entendida assim por seus fundadores - e posteriormente, em 1963, para atender a falta de vagas na escola do bairro, então Vila das Corujas.

A partir desse entendimento, elucida Gatti Junior, a história das instituições escolares apura o que se passa em seu interior, desnudando a sua história devida “a apreensão daqueles elementos que conferem identidade a instituição educacional, ou seja, daquilo que lhe confere um sentido no cenário social do qual fez ou ainda faz parte, mesmo que ela tenha se transformado no decorrer dos tempos.” (GATTI JUNIOR, 2002, p. 20).

Para Nora (1993) hoje a memória é arquivística, e delega ao arquivo o cuidado de se lembrar por ela, de ser memória. Ainda conforme o autor coube à história e aos arquivos a conservação e transmissão da memória de maneira geral.

É por isso que são “lugares” de memória nos três sentidos da palavra: material, funcional e simbólico. É material por seu conteúdo demográfico; funcional por hipótese, pois garante, ao mesmo tempo, a cristalização da lembrança e sua transmissão; mas simbólica por definição, visto que caracteriza por um acontecimento ou uma experiência vividos por um pequeno número uma maioria que deles não participou (NORA, 1993 p. 22).

Para Nora, os lugares de memória são meios de acesso a uma memória que não é memória, mas história, pois foi reconstituída por meio de vestígios, uma memória

reivindicada e não espontânea. Não seria uma memória construída no grupo, mas para o grupo pela história.

Percebo a necessidade da história oral para buscar as memórias dos sujeitos envolvidos para a construção da história do Lar de Jesus. Porque a *história* que está nos documentos e arquivos, *então lugares de memória*, precisa da *memória* dos sujeitos envolvidos, para chegar às interpretações e assim conhecer as subjetividades da história dessa Instituição e assim escapando da história.

Assim percebo que a história do Lar de Jesus, sob a ótica das falas de D. Diosma, familiares, antigos colaboradores e outros sujeitos que vivenciaram com a D. Diosma a fundação e crescimento desta instituição escolar poderão então construir um lugar de memória fechado sobre seu nome, mas intensamente aberto sobre a extensão de suas significações. O fundamental é que eu, pesquisadora, perceba o que o entrevistado quer exprimir e quais seus motivos e subjetividades trazidos em seus relatos.

Levando em conta aspectos elencados por Magalhães, bem como, Nora, contextualizar *as falas dos grupos vivos*, será construir a história da instituição dialeticamente entre memórias, histórias e documentos.

Os estudos sobre instituições escolares destacam não só a materialidades destas, mas também aspectos como seu contexto histórico, sua criação e instalação, processo evolutivo, a vida da escola, o edifício escolar, os alunos, os professores, os administradores, os seus saberes, as normas disciplinares, os eventos (NOSELLA e BUFFA, 2008). Nesse contexto salientam Nosella e Buffa (2008, p. 16), que hoje “os estudos de instituições escolares representam um tema de pesquisa significativo entre os educadores, particularmente no âmbito da história da educação.” Diante desse olhar, busco evidenciar a importância da pesquisa, acerca desta instituição escolar a partir da memória dos grupos vivos envolvidos na construção do Lar de Jesus.

Considerações Finais

Por perceber nesse início de pesquisa que nas memórias há possibilidade de construir, tecer a história da Instituição Lar de Jesus, hoje escolar, antes assistencial. Procuro entender essas memórias, então fontes de pesquisa, como mecanismos vivos que dialogam com a história e documentos para assim poder construir a história dessa Instituição.

Nesse delineamento da *História do Lar de Jesus, na construção do* caminho da investigação a partir de documentos da instituição e entrevistas acredito na simetria e no diálogo entre as fontes documentais já existentes e as fontes orais, que serão produzidas a partir das entrevistas. E nessa simetria percebo os lugares de memória que para Nora, são todos os lugares, desde a materialidade concreta ao que é simbólico e abstrato.

Portanto nessa relação dialógica levando em conta aspectos elencados por Magalhães, bem como, Nora, contextualizar *as falas dos grupos vivos*, será construir a história da instituição dialogicamente e dialeticamente entre memórias, histórias e documentos.

Referencias

GATTI JUNIOR, D. **A história das instituições escolares: inovações paradigmáticas e temáticas.** *Novos temas em história da educação brasileira: instituições escolares e educação na imprensa.* Campinas: Autores associados, Uberlândia, 2002. Disponível em: http://books.google.com.br/books?id=Mgd2gK7vp0MC&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbg_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false, acesso em 07 de novembro de 2013;

LOZANO, Jorge Eduardo Aceves. **Prática e estilos de pesquisa na história oral contemporânea.** In: FERREIRA, M. M.; AMADO, J. (Org.). **Usos e abusos da história oral.** Rio de Janeiro:

Fundação Getúlio Vargas, 1998., Disponível em: http://books.google.com.br/books?id=sl7dL_KNlz0C&pg=PA3&hl=pt-BR&source=gbg_toc_r&cad=3#v=onepage&q&f=false, Acesso em 02 de novembro de 2013;

MAGALHÃES, J. P. de. **Tecendo nexos: história das instituições educativas.** Bragança Paulista/SP: Editora São Francisco, 2004.

MATTOS, Júlia Silveira e SENNA, Adriana. **História oral como fonte: problemas e métodos.** Disponível em: <http://www.seer.furg.br/hist/article/viewFile/2395/1286> , Acesso em 30 de outubro de 2013;

NORA, Pierre. **Entre Memória e História: a problemática dos lugares.** Tradução YARA Aun Khoury. Projeto História São Paulo, dez, 1993 [s.n.]. Disponível em <http://www.pucsp.br/projeto-historia/downloads/revista/PHistoria10.pdf>, acesso em 04 de agosto de 2014 Revista da PUC;

NOSELLA, P. e BUFFA, Ester. **Instituições escolares: por que e como pesquisar.** Caderno de pesquisa, Curitiba, Universidade Tuiuti do Paraná, v3, 2008. Disponível em: http://www.utp.br/cadernos_de_pesquisa/pdfs/cad_pesq5/2_instituicoes_cp5.pdf, acesso em 04 de novembro de 2013.

PAULILO, Maria Angela Silveira. **A pesquisa qualitativa e a história de vida.** In: Serviço Social em revista. Londrina: Universidade Estadual de Londrina. Volume 2- Número 1 Jul/Dez 1999 Disponível em http://www.uel.br/revistas/ssrevista/c_v2n1_pesquisa.htm, acesso em 08 de novembro de 2013.

SAVIANI, D. **Instituições escolares no Brasil – Conceito e reconstrução histórica.** In: NASCIMENTO, M. I. M. et AL. **Instituições escolares no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Ponto Grossa, PR: UEPG, 2007. Disponível em: http://books.google.com.br/books?id=FSZEeCDfobwC&pg=PA75&hl=pt-BR&source=gbg_toc_r&cad=3#v=onepage&q&f=false, acesso em 04 de novembro de 2013.

O ECO DE FERNANDO DE AZEVEDO NA EDUCAÇÃO RURAL DO RS

Magda de Abreu Vicente
Doutoranda PPGE/FAE/UFPEL
magdabreu@gmail.com

Resumo

Este artigo objetiva refletir sobre as ideias de Fernando de Azevedo, a partir do texto “O problema da Educação Rural” que consta no livro “*Educação e Seus problemas*”, e como ecoaram nas políticas educacionais para educação rural no RS na década de 1950. Para tal observou-se o Boletim de Educação Rural lançado em 1954 pela Secretaria de Educação e Cultura do Estado do RS. Esse Boletim era importante fonte de divulgação da legislação e organização das políticas educacionais do Estado. Este período é relevante para a História da Educação Rural, pois aprofundou-se políticas de intervenção com a finalidade de conter o êxodo rural e modernizar esse setor. Esta análise não dá conta da totalidade de ações e influências que as políticas educacionais sofreram no período, mas deixa uma clara amostragem de que algumas bandeiras defendidas em outrora tornam-se atuais ainda hoje.

Introdução

Partindo da premissa de que o Estado Novo consolidou ações dos pensadores escolanovistas no Brasil e que nesta época houve mudanças para educação Rural no RS, devido ao projeto de Nacionalização da Educação e devido ao crescente êxodo rural que aprofundava discursos e práticas em torno da Escola Rural, este artigo tem por objetivo entender como se efetivou os discursos para Educação Rural no RS, na década de 1950, vinculados ao discurso de um pensador escolanovista: Fernando de Azevedo. A limitação temporal veio em função dos discursos de intensificação de políticas para contenção do êxodo rural iniciadas durante o Estado Novo da vontade de analisar um periódico que indica maior crescimento de investimentos neste setor, na década de 50, ou seja, por causa da fonte de pesquisa: o Boletim da Superintendência do Ensino Rural da Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Sul⁴²⁶, a partir de uma publicação de 1954.

O discurso desta época tinha por intenção modernizar os setores rurais. O que seria este modernismo? Determinar outras orientações não só para a população escolar como

⁴²⁶O *Boletim educação rural* constitui-se num impresso mantido pela Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Rio Grande do Sul nos anos 1950. Tal impresso é uma publicação oficial para professores e orientadores das escolas rurais primárias e escolas normais rurais. 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. (WERLE, 2011, p. 20). O exemplar analisado para este artigo será o de Junho/Agosto de 1954.

para toda população que morasse nas colônias do Brasil. Na prática, a escola seria o centro dinamizador destes discursos, pois através dela, via formação de seus professores e comunidade em geral (alunos e não alunos), novas práticas agrícolas seriam implantadas. Novas práticas de plantio, de criação, ou mesmo novos hábitos deveriam surgir, hábitos esses que implicavam mudanças em saúde, moradia e higiene.

Sendo assim, são implantadas Escolas Normais Rurais para a formação de professores e Clubes Agrícolas (geralmente anexos às escolas), para a formação escolar de turno integral e também para ensinar como deveriam administrar e gerenciar suas propriedades. Intensificam-se investimentos em meios de comunicação com revistas informativas sobre essas práticas, e o Boletim é uma delas. Além disso, investe-se em maquinaria para as escolas e instituições complementares à escola primária rural. Criam-se a Liga dos Amigos da Natureza; a Comemoração do Dia da Árvore; intensificam-se Excursões; investe-se em Auditórios, Museu Escolar e também no Jornal Escolar.

Os ideais de uma nova pedagogia rural advêm do chamado movimento “ruralismo brasileiro” que opunha o mundo rural ao urbano e reclamava que os governos investiam mais no setor urbano, o que seria um equívoco para este ponto de vista, por considerarem o Brasil um país essencialmente rural.

Sendo assim, a intenção deste artigo é perceber se as ideias de Fernando de Azevedo publicadas no texto “O problema da Educação Rural” que constam no livro “*Educação e Seus problemas*”, pensando no autor como um representante escolanovista, ecoou nas políticas educacionais do RS, a partir do que o Boletim publicou para este ano.

As políticas e discursos para Educação Rural

Getúlio Vargas assume a presidência do Brasil em 1930 e nomeia Flores da Cunha como interventor do Estado do RS sendo ele eleito em 1935 quando ficará até 37 no cargo. Sob seu governo foram iniciadas várias medidas para organizar a educação no RS como a Secretaria de Estado dos Negócios da Educação e Saúde Pública com a Diretoria de Instrução Pública e o Conselho Estadual de Educação que acabou estabelecendo normas para os problemas educacionais. (BASTOS, 2002, p. 39). Segundo Werle,

No período do Estado Novo, também no Rio Grande do Sul, verifica-se uma ampliação da participação do Estado na organização do sistema educacional pelo aumento do número de prédios escolares, matrículas e regulamentação[...] A produção das normativas e regulamentações decorre do fortalecimento da

estrutura hierárquica do sistema de ensino. O CPOE (Centro de Pesquisas e Orientação Educacional)⁴²⁷ é criado em 1943, tornando-se um órgão normativo, de caráter centralizador, intervindo diretamente em escolas e seu funcionamento. No ano de 1947 a Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Sul é reorganizada. Nesta ocasião são extintos os Departamentos de Educação Primária e Normal e o de Educação Física, sendo suas atribuições transferidas para os novos órgãos criados, as Superintendências. Estas, vinculadas ao CPOE, são bem mais especializadas do que os antigos Departamentos, havendo Superintendências do Ensino Primário, do Ensino Normal, do Ensino secundário, do Ensino Rural, dentre outras, com funções de supervisionar, orientar e fiscalizar a educação em cada ramo de ensino (WERLE, 2008, p. 3).

Com a instalação do Estado Novo em 1937 o projeto de “Nacionalização da Educação” foi defendido pelo secretário de Educação J. P. Coelho de Souza (1937-45) com intuito de instigar “a renovação que havia de marcar a nova etapa de educação no RS, com início em 1937, constituindo um esforço desassombrado e vigoroso, que motivou a maior e exemplar experiência educacional no Estado”. (BASTOS, 2005 p. 46 e 47).

Gustavo Capanema, Ministro da Educação, numa Conferência proferida em 1945, também evidenciava a preocupação com o projeto de nacionalização no Brasil justificando com isso o aumento de verbas federais para a construção de edifícios escolares.

Para isso concorreu a União [...] com auxílios para a construção de nada menos que 166 edifícios escolares. De 1920 a 1930, tais auxílios para as escolas das zonas rurais de colonizações estrangeiras foram de apenas trezentos mil cruzeiros anuais. De 1931 até 1937, os mesmos auxílios montaram já a 3 milhões e 700 mil cruzeiros, o que significa 500 mil cruzeiros anuais. De 1938 a 40 totalizaram, porém, 17, 6 milhões, com a média de mais de cinco milhões por ano. (BASTOS, 2005, p. 53).

Em 1938 assume o interventor Cordeiro de Farias no Estado do RS que segue a política de nacionalização do ensino. Assim o Estado fazia fiscalizações forçadas com intervenções até mesmo policiais nas escolas. Perante o efeito negativo deste ato, onde se criavam mais escolas clandestinas, o Estado se volta para criar maior número possível de escolas livres, públicas e particulares (as escolas particulares no RS atendiam alguns alunos gratuitamente e tiveram até a década de 1940 subvenções do Estado) nas zonas de imigração.

⁴²⁷ Claudemir de Quadros faz um importante estudo sobre o CPOE em sua tese de doutoramento “Reforma, ciência e profissionalização da educação: o Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais no Rio Grande do Sul”, defendida na UFRGS em 2006.

Ampliando a leitura sobre as premissas para educação no campo⁴²⁸, Weschenfelder (2007) discute como a docência e as instituições rurais estiveram presentes nas pautas da *Revista de Ensino do Rio Grande do Sul* (Seção de Educação Rural)⁴²⁹ e no manual didático *Escola Primária Rural*⁴³⁰ (livro de ampla tiragem com prescrições que fizeram parte de políticas culturais para Educação Rural) na décadas de 50 a 70 do século XX. Nestes manuais as ideias tão conclamadas por Mennucci, Alberto Torres, dentre outros, mostram-se importantes, pois é neles que se orientam alunos, professores e sociedade em geral para a necessidade de organizar e instruir o rural. “A proposta veiculada pela Revista e Manual era ensinar os rurais a trabalharem e produzirem mais e, principalmente, produzirem de outro modo: era preciso “mudar a mentalidade agrícola”. (p. 240).

A educação integral através do Clube Agrícola era apregoada nestes manuais, com organização da comunidade rural, inclusive com ideias que deveriam ensinar os rurais a administrar suas propriedades, melhorar a produção e formar hábitos para a prática de sociabilidade na escola rural e na comunidade.

Para a Educação Rural é importante salientar que em 1945 o governo participa da XXI Conferência Interamericana de Agricultura em Caracas, definindo um Plano quadrienal de Trabalho, contando com o suporte de um novo acordo entre Ministério da Agricultura e a Fundação Inter-Americana de Educação onde surgiu a Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR). Essa comissão foi criada em 1945 através de um acordo entre Ministério da Agricultura e a Divisão de Educação do *Institute of Inter-American Affairs* mostrando que o governo está preocupado com a educação de quem vive no campo.

⁴²⁸ A expressão Educação do Campo é um termo relativamente novo na História da Educação. Até o surgimento de movimentos sociais (principalmente do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra) que defendem este tipo de educação, na década de 1960 no Brasil, muito se falou em Educação para homem do meio rural. A educação do campo é definida por Fernandes como “um processo em construção que contempla em sua lógica a política que pensa a educação como parte essencial para o desenvolvimento do campo” (WESCHENFELDER, 2006, p. 28 e 29). Sendo assim abre-se o leque de políticas variadas que possam contemplar o homem do campo e de acordo com suas reais necessidades, o inverso da educação rural, onde as políticas educacionais eram voltadas apenas para a formação do homem para o trabalho.

⁴²⁹ A Revista de Ensino do Rio Grande do Sul foi criada em 1939, parou de funcionar em 1943 em função da 2ª Guerra Mundial e novamente voltou a ser publicada em 1951. A revista tinha ampla tiragem e costumava divulgar as questões educacionais no estado do RS (BASTOS, 2005).

⁴³⁰ O Manual didático Escola Primária Rural foi escrito por Ruth Ivoti da Silva em 1952, com 3 edições, sendo sua última em 1970. Este manual foi também estudado por Dóris Bittencourt Almeida que publicou parte de seus estudos na Revista da Faeeba, Educação e Contemporaneidade, Salvador, vol. 20, nº 36, p. 55-68, jul./dez. de 2011.

A CBAR baseou sua proposta na criação dos Clubes Agrícolas (que deveriam vir anexos a cada escola agrícola), Centros de Treinamento de Professores (que deveriam formar as professoras rurais no lugar das professoras leigas) e as Semanas Ruralistas (apresentar produtos de uma região e trazer informações pelos técnicos que fossem pertinentes para o exercício daquela atividade).

Seguindo essa lógica de um avanço nas políticas rurais é que em 1954 se faz um plano para a Educação Rural no RS, sob governo de Ernesto Dornelles. Este plano tinha como intenção detectar problemas relacionados ao homem do campo e achar soluções via educacional.

Os discursos de modernização agrícola e o “Problema da Educação Rural”

A educação voltada para o homem rural não foi priorizada nas políticas educacionais. Apesar de haver uma preocupação com a educação rural, principalmente a partir da metade do século XIX, ainda hoje pouco se obteve de concreto nesse setor. Assim, as pesquisas sobre esse tema configuram os reflexos do *status* que era e é conferida a educação rural na sociedade brasileira, havendo ainda muito que ser estudado.

A educação rural no Brasil é vinculada à ideia de que o país constituiu-se através de uma economia essencialmente agrícola⁴³¹, o que refletiu em discursos que destacavam a importância de políticas educacionais que ajudassem na manutenção e qualificação do trabalhador rural.

O termo “ruralismo brasileiro” esteve em evidência nos debates que tencionavam políticas para o rural. Tem-se por base a fundamentação apresentada por Mendonça (1997) no seu livro “O Ruralismo Brasileiro” onde a autora diz que para além de um simples movimento de enfrentamento dos interesses agrários em relação ao aumento da industrialização brasileira, encontra-se entre o século XIX e XX um embate dentro das próprias oligarquias rurais nas disputas pelo poder no Brasil. Assim, optou-se por usar o termo *ruralismo brasileiro* para denominar certos aspectos ligados aos interesses agrários.

Nagle (2001) utiliza o termo “movimento ruralista”, porém sem destacar com tanta ênfase as disputas intra-classes, identificando mais o movimento em sua hegemonia.

⁴³¹ Para Sizenando Costa o Brasil era um país essencialmente agrícola onde predominou as instituições de “Ensino Agrícola”. No entanto, Sizenando considera que as escolas rurais deveriam ser lugar para qualificar o trabalhador rural e não centros de reabilitação, ou seja, não mais instituições de Ensino Agrícola e sim Rurais (In: PINHEIRO, 2006, p. 139).

Contudo, Mendonça (1997) atribui a tal termo um novo significado. Para a autora, o termo não serve como uma reação por parte da elite agrária ao aumento da industrialização brasileira e da urbanização do país. Seria um movimento, além de ideológico, daqueles que fazem parte das “frações dominadas da classe dominante agrária”, ou seja, daqueles que não usufruem da hegemonia econômica agrícola do país.

Dessa maneira, as “frações dominadas da classe dominante agrária” articulam-se através da criação de Sociedades Agrícolas. Formando fortes núcleos de articulações regionais, essas entidades organizam o Clube da Lavoura na região centro-sul (centro oeste paulista, fazendeiros das zonas de agro exportação cafeeiras) e os Comícios Agrícolas no Rio de Janeiro, com a intenção de compensar a perda do braço escravo. O idealizador desses comícios, o engenheiro Antônio Ennes de Souza, foi também quem agilizou em 1896, com mais 47 pessoas, a criação da Sociedade Nacional de Agricultura (MENDONÇA, 1997).

Nesse contexto, no início do século XX, a educação se volta para duas concepções diferentes de educação, uma para o campo e outra para as cidades. Na zona urbana, ocorre uma intensificação de redes de grupos escolares⁴³². E na zona rural há uma intensificação de escolas primárias rurais. Essas escolas começam a ser criadas nos anos de 1930, durante o governo Vargas, e vão até a década de 1970. O objetivo de tais políticas educacionais era vencer o analfabetismo e consolidar uma noção de nacionalidade, bem como conter o êxodo rural.

Segundo Pinheiro,

O campo e a cidade afiguravam-se como espaços distintos, mas intimamente relacionados tanto econômica quanto socialmente. A educação escolar seria uma instância intermediária entre esses dois espaços, acreditando-se em seu enorme potencial para minimizar as contradições do sistema capitalista e conflitos por ele gerados (2006, p. 137).

Assim, alguns pensadores influenciam e disseminam as “novas” ideias para o rural. Segundo Monarcha, Sud Mennucci pode ser considerado um dos intelectuais e também políticos mais envolvidos com a “Cruzada pela escola rural” (2007, p. 19). “Sud Mennucii, sem dúvida um moderno de sua época, trafega na contramão do contagiante imaginário

⁴³² Os grupos escolares foram o sinônimo de modernização no Brasil Republicano. As antigas escolas isoladas passaram a ser o sinônimo de atraso. Esses grupos surgiram no Estado de São Paulo, em 1893, e deveriam reunir as escolas isoladas em escolas-modelo, sendo o princípio de uma educação parecida com o modelo atual. Para mais informações ver SOUZA, 2004.

urbano-industrial em ascensão denominado “Escola Nova”⁴³³, segundo ele, próprio das sociedades de grande avanço industrial, porém inadequado para um Brasil agrário” (MONARCHA, 2007, p. 20).

Mennucci foi professor primário, jornalista, crítico literário e reformador de ensino. Passando por diversos cargos no estado de São Paulo, foi considerado discípulo e divulgador do pensamento de Alberto Torres. Publicou vários livros e atuou enfaticamente em jornais e governos para implantar e divulgar a educação rural. Indiretamente contrário a Escola Nova, que considerava vinculada ao meio urbano, Mennucci ajudava a divulgar as ideias de país essencialmente agrícola e chamava atenção para os “perigos da urbanização”. Algumas publicações deste autor irão contribuir para o debate sobre a melhor forma de disseminar o ensino rural, através das Escolas Normais Rurais, das organizações dos cursos primários rurais que posteriormente tenta aplicar na reforma do ensino rural em São Paulo. Envolve-se em tentativas de criação de Escolas Normais Rurais e Clubes Agrícolas além de incentivar a formação de professores para as zonas rurais. “Em síntese, no decorrer da Era Getuliana, a autoridade de Sud Mennucci agigantou-se, ao conquistar designações de “Pai do ruralismo brasileiro, Campeão do ruralismo nacional e Pontífice da ruralização do ensino”. (MONARCHA, 2007, p. 36).

A trajetória da Educação Rural se aprofunda ao iniciar a década de 1930, quando o discurso para uma ruralização do homem do campo torna-se mais efetivo. Esses discursos, alinhados aos pensadores do “Ruralismo Pedagógico”, acabam delineando ações para esse ramo da educação e estão baseados na necessidade de modernizar o homem do campo que é considerado atrasado em relação ao homem da cidade.

Monteiro Lobato foi o escritor que criou o famoso personagem “Jeca Tatu”, lançado no livro *Urupês*, de 1918, e que traduz um pouco desses pensamentos de outrora. O personagem era apresentado como preguiçoso, atrasado, sem perspectivas, sem ânimo e sempre jogado nos chãos das lavouras.

Fernando de Azevedo⁴³⁴, autor do artigo que este texto privilegia, foi também adepto ao pensamento do rural atrasado, porém com um discurso modernizador desse rural e

⁴³³ Movimento surgido a partir dos discursos de vários políticos e intelectuais no início do século XX. Este movimento apregoava modificações na escola tradicional e reivindicava melhorias para a educação.

alinhado a outros pensadores da época. Sua perspectiva educacional não opunha rural x urbano, mas tendia a agregar esses dois lugares, apesar de trabalhar junto com pessoas que assim o faziam, como Sud Mennucci.

Ao que tudo indica Fernando de Azevedo não deixou de ser influenciado por esta perspectiva de rural então apregoadada, pois diz que

[...] A escola rural não se organizou ainda nem para elevar de “nível” as populações do campo, civilizando-as, nem para fixá-las, integrando-as na sua região, dando-lhes o sentimento e o conhecimento direto das coisas ambientes e preparando-as para as atividades dominantes do meio (AZEVEDO, 1946, p. 71).

Para Freitas,

A Educação Rural contribuiu para que se perpetuassem as desigualdades sociais no campo, com nítida desvantagem para os camponeses, aos quais, sendo secundários nesse debate, cabia apenas negar sua identidade e aderir à modernidade como trabalhadores rurais nas grandes propriedades, uma vez que não dispunham de recursos para fazer frente às demandas da modernização. Assim, o discurso da fixação do homem à terra, na prática, surtiu o efeito inverso. Isso se prende ao fato de que, no contexto econômico-social daquele momento histórico, a Educação Rural reforçou a imagem negativa dos camponeses e de seu estilo de vida, estimulando-os a abandonar o campo buscando ascensão social nos centros urbanos (FREITAS, 2011, p. 37).

Fernando de Azevedo, juntamente com Sud Mennucci e Almeida Junior compõem quadros diretivos referentes à instrução pública no estado de São Paulo na década de 1930. Devido às necessidades de modificar e qualificar a educação no Estado, uma das preocupações desses gestores foi a Educação Rural, conforme a afirmação a seguir:

A República Velha preocupava-se, desde fins do século 19, com a implantação dos grupos escolares, que significavam um avanço na modernização da educação primária. Ao lado da instalação dessas instituições, conviviam as escolas isoladas urbanas ou rurais. Eram denominadas urbanas as escolas do município da capital, as da sede dos municípios situados em lugares sujeitos a imposto predial urbano e as da sede dos distritos de paz. Eram consideradas rurais as demais escolas (decreto n. 3.356, de 31/5/1921, art. 95) (PEREIRA, 2011, p. 76).

É importante ressaltar mais algumas ponderações evidenciadas por Pereira. Essa qualificação da educação no Estado de São Paulo passou por uma reforma tanto nas zonas urbanas quanto rurais e houve um aumento considerável da rede escolar rural no estado. O tipo de instituição estabelecida foram as escolas isoladas rurais que deveriam tornar-se granjas escolares, com boas condições materiais e “morais” para o professor. Mas para que essas escolas sejam instaladas “preferencialmente” devem ser localizadas em lugares onde o

⁴³⁴ Fernando de Azevedo (1874-1974) foi integrante da Associação Brasileira de Educação e fez parte dos pensadores que lançaram o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova. Atuou em cargos administrativos tanto no Rio de Janeiro quanto em São Paulo. Atuou na área do direito e também na área do magistério. Foi professor de Sociologia na USP (PEREIRA, 2011).

município ou particulares ajudem com os prédios, terrenos, estradas e com o transporte (PEREIRA, 2006).

Dessa forma, Azevedo critica no seu livro “Educação e seus problemas”, em se tratando dos problemas específicos da educação rural, as variadas situações que impedem a melhoria da educação neste setor. Em princípio critica uma chamada “literatura reformadora de gabinete” que não se aproxima da realidade e faz análises superficiais ou equivocadas sobre esta situação, ora vinculando a ineficácia de atendimento aos rurais às escolas, ora tentando soluções descabidas.

Convém pensar sobre as reflexões e associações que Azevedo faz em relação a questão incivilizado, a qual vincula ao homem rural. Para ele há de ocorrer um processo de assimilação entre o rural e o urbano que são diferentes e contrapostos um ao outro. Esse processo de unificação das mentalidades e erradicação das diferenças tornaria o rural civilizado, pois apesar do autor não apregoar a educação como salvadora da situação e dos problemas rurais, é na educação que “o rural deve tender, pois, a elevar ao nível das cidades a mentalidade rural, estendendo até os campos os bens materiais e espirituais da cidade e alargando-lhe o horizonte geográfico” (1946, p. 69). Para tanto, as condições de sobrevivência no ambiente rural devem ser melhoradas a fim de que o homem não queira abandonar o campo em busca dessa civilização que irá encontrar na cidade, pois até então as escolas rurais não ajudaram na contenção do êxodo rural e nem serviram para “civilizar” o homem que ali vive.

Apesar de sabermos que as reformas educacionais no RS foram extremamente influenciadas pelos escolanovistas, muito do que esses pensavam foi adequado as necessidades e casualidades das políticas para a educação.

Com a finalidade de pensar as ações do governo o Estado do RS, a partir do Boletim de Educação Rural do ano de 1954, toma-se por base uma edição desta publicação, datada para junho/agosto do mesmo ano. Os administradores do Estado eram então o governador Ernesto Dornelles, o Secretário de Educação do Estado José Mariano de Freitas Beck e o Superintendente do Ensino Rural, o engenheiro Agrônomo Juvenal José Pinto. A intenção de analisar este Boletim é pensar o quanto as ideias de Azevedo se distanciaram ou se aproximaram das práticas aplicadas para o homem rural neste Estado.

Este boletim enfatiza a Campanha de Educação Rural. Apesar de ser uma publicação reduzida à educação, algumas questões entram em evidência em relação a como o governo do Estado pensava e aplicava a política de educação para o rural.

A Campanha tendia a espalhar a ideia não só de melhorias escolares mas também de técnicas mais adequadas para o trabalho no meio rural. Contou neste momento com uma forte campanha de difusão das informações através do rádio e também a partir do próprio Boletim de Educação Rural que deveriam, ambos, servir de meios de viabilização da comunicação com a comunidade educativa do meio rural. Segundo Werle (2011) essa campanha ajudou a difundir uma identidade institucional nas escolas e tinha como estratégia a difusão das ideias a partir do rádio.

Assim cria-se a “Hora Radiofônica de Educação Rural e aparelhos receptores, nas Escolas Rurais”. A justificativa dada pelo documento é de que “comparável a um oásis solitário, localiza-se uma escola rural na vastidão do espaço sul-rio-grandense” (Boletim, p. 14).

Outras publicações relevantes neste Boletim referem-se a construções de escolas (Escolas Rurais Isoladas e Reunidas, Grupos Escolares Rurais e Escolas Normais Rurais), envio de equipamento para as mesmas, Estatuto para o magistério Público do RS e planos para o ensino Rural no Estado.

Interessante destacarmos o plano para o ensino Rural, pois ele traz muitas semelhanças com as ideias de Azevedo, porém é sobre a escola que recai o peso de civilizar o homem do campo pois ela deverá ter como finalidade

contribuir para a melhoria das condições de vida [...] proporcionar conhecimentos e técnicas necessários à vida e ao progresso nas zonas rurais; [...] manter o amor à terra e as atividades e fazê-la produzir, demonstrando a eficácia do trabalho agropecuário, realizado em bases científicas; [...] para atingir os objetivos de civilização a que se propõe, além de outros meios de educação rural terá como base a escola rural com modalidades e graus sucessivos de ensino, o qual se caracterizam antes pela natureza das disciplinas que ministra do que pela sua localização. E para desenvolver essa educação rural a escola terá de: melhorar social, econômica e culturalmente as populações do interior, para isso constituindo-se em centro de educação e trabalho [...] ensinar o valor social e econômico da terra e fazer o aluno praticar o seu aproveitamento racional” (BOLETIM, 1954, p. 32 e 33).

Notemos que a responsabilidade sobre uma inovação e avanço na zona rural recai sobre as escolas pois é a partir delas, com aprendizado de melhores técnicas econômicas para produção no campo e de aprendizado sobre o fazer de trabalho que esses problemas irão se solucionar.

Azevedo então previa a instalação de Escolas Rurais Isoladas, porém não vinculava somente a escola a responsabilidade para que os problemas de êxodo rural diminuíssem.

Apesar do autor descrever o campo como um lugar abandonado, sem boas estradas, sem razoável acesso a informação, sem atrativos, sem telecomunicação, enfim, um lugar onde o homem é considerado incivilizado e necessita de avanços, esses avanços não virão somente a partir da escola.

O autor não considera uma “anomalia” a movimentação do homem em direção à cidade, pois esta questão é natural desde que ele existe. O que ocorre é que

[...] nós nos encontramos, no estudo do plano de educação rural, com um núcleo de fatos e problemas inconfundíveis, demográficos, econômicos, de viação e técnicos, que se tocam ou se interpenetram, deixando nitidamente demarcadas as linhas de sua influência ou de sua ação (AZEVEDO, 1946, p. 57).

Sendo assim o autor aponta para soluções sendo elas a melhoria das estradas, com estradas de ferro, com um sistema de viação mais qualificado, melhoria nas escolas, mas não só: também a divisão das grandes propriedades e um conjunto de soluções que vão além do estabelecimento de uma rede escolar. A citação é longa, mas vale a pena conferir:

A falta de uma ação sistemática verdadeiramente protetora de nossos trabalhadores agrícolas, a ignorância dos métodos adequados para o trabalho, a demora das leis de caráter agrário, a indiferença do legislador ante os problemas fundamentais que atingem o desenvolvimento econômico do país e as obrigações excessivas e embrutecedoras que tornam melancólicos e graves os primeiros anos da infância nos campos, não são, certamente, as mais adequadas condições para fixar elementos novos de trabalho a agricultura e as indústrias derivadas. A escola, nessa imensa obra de transformação do meio pelo homem, por via da construção de estradas, dos trabalhos de engenharia sanitária e de uma política de proteção e amparo ao trabalhador agrícola, longe de atuar por si isoladamente, só poderá desenvolver uma ação eficaz como parte integrante de um plano de conjunto para a valorização do homem da terra (AZEVEDO, 1946, p. 67).

Conforme Pereira (2011) muitas são as necessidades do meio rural em se tratando de São Paulo, porém “o que fica claro é que se coloca na escola rural o peso de outras funções, além da tradicional escolarização: fixar o homem no campo, contribuir para a melhoria do meio, observar a situação, os interesses e os desejos da população local” (2011, p. 95).

Outra questão que Azevedo discute é o problema do professor rural. Este não quer permanecer trabalhando nas zonas de interior porque fica distante da chamada civilização, o mundo urbano. Também as condições de acesso à escola são péssimas e ele não desfruta de um local digno para moradia.

Observamos que talvez essa tenha sido uma política unânime na Educação de então, onde as influências destes pensadores invadem regiões diversas, porém este artigo tentou

observar apenas as peculiaridades do RS e o quanto tal pensador influenciou teoricamente o tema estudado.

Considerações finais

A educação implantada no Estado do RS, a partir de alguns pensadores escolanovistas, dentre eles Fernando de Azevedo, aparece nitidamente no Boletim pesquisado. Interessa destacar que no RS foram implantadas as Escolas Normais Rurais, Isoladas e Reunidas, prevalecendo as Isoladas. A fixação do homem no campo via educação não fora apregoada dessa forma por Azevedo, pois para ele somente a escola não seria a solucionadora dos problemas para o campo, sendo necessárias outras práticas para que também a escola fosse fundamental para que o avanço e a modernização se efetivassem.

No entanto, pela visão do autor, deveria haver uma melhoria nas condições de trabalho do professor e do próprio meio rural em que este deveria atuar. A escola seria muito importante no processo de civilização e assimilação do rural pelo urbano, mostrando um certo preconceito, condizente com o período em que o autor escreve, onde o urbano é considerado melhor. Em nenhum momento Azevedo pensa que também o urbano pode aprender a partir da cultura do rural, pensamento que adveio posteriormente.

Na prática houve um esforço do governo para profissionalizar o ensino, tornando-o mais científico e menos empírico. Sendo assim, a profissionalização e institucionalização do magistério, através de concursos públicos e planos de carreira, começou a ser efetivada. No entanto, percebemos que o governo depositou na escola a maior solução dos problemas do homem do campo, sendo esquecidas as outras ideias necessárias para que esta escola trouxesse suporte para este avanço. Não se menciona a distribuição da terra, tida como importante por Azevedo, mostrando claramente que a estrutura fundiária e desigual, não foi alvo das políticas, pois a educação deveria servir como suporte para manter o status dos latifundiários. Essa estrutura não deveria ser mexida e sendo assim, as mudanças vem para que o trabalhador rural dê suporte a essa estrutura mas não venha a modificá-la. Há um avanço em políticas para a escola: técnicas, seleção de professores, materiais para a escola, prédios e método de ensino. Porém, os outros problemas apontados por Azevedo, ainda continuam atuais, pois a viação ainda é precária e a reforma agrária pouco efetiva.

A escola a partir da década de 1970 com a nova LDB de 1971 mudou o discurso de educação e então se tentou efetuar um projeto de educação geral eliminando a dicotomia escola rural e urbana.

Hoje, em pleno ano de 2014, temos um recuo nessas discussões e novamente políticas diferenciadas e voltadas para o homem que vive no campo. A história ainda comprova que somente a escola não resolveu os problemas que ali se instalaram historicamente e que, sem outras soluções que viabilizem e

enquanto ficarem no sombrio desconforto em que vegetam, essas regiões imensas, sem meios de lavrar a terra e sem transportes para a produção, sem garantias para a saúde constantemente ameaçada e sem recursos para a conquista da natureza sempre adversa, não haverá meios capazes de fixar o trabalhador ao solo e o professor à escola [...]” (AZEVEDO, 1946, p. 66).

Portanto, apesar dos avanços, mais de meio século se passou, com as devidas inovações que existem, e as necessidades apontadas por Azevedo ainda não foram atendidas, continuando bastante atuais.

Referências

Obra completa:

AZEVEDO, Fernando de. **A Educação e seus Problemas**. Vol. 22. São Paulo, SP: Nacional, 1946.

MENDONÇA, Sônia Regina de. **Estado e Educação Rural no Brasil: Alguns Escritos**. Niterói: Rio de Janeiro, FAPERJ, 2007.

_____, Sônia Regina de. **O Ruralismo Brasileiro (1888-1931)**. Ed. Hucitec. São Paulo, 1997.

_____, Sônia Regina de. **Agronomia e Poder no Brasil**, RJ, Vício de Leitura, 1999.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na primeira República**. Ed. DP&A. 2ª ed. 2001.

Capítulo de livro:

ALMEIDA, Dóris Bittencourt. **“A educação rural como processo civilizador.”**In: Histórias e Memórias da Educação no Brasil. Maria Helena STEPHANOU e Maria Helena Câmara BASTOS. Vozes, 2005.

BASTOS, Maria Helena Câmara. **Espelho de papel: A imprensa e a história da educação**. In: JUNIOR, D.G. & JOSÉ, C.S.A.(orgs.) **Novos temas em História da Educação Brasileira**. Campinas: São Paulo. Ed. Autores Associados. 2002.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica C. (Org.) **Educação do Campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 27-39.

MONARCHA, Carlos. Cânon da Reflexão Ruralista no Brasil: SudMenucci. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa. **Educação Rural em Perspectiva Internacional: instituições, práticas e formação do professor**. Ed. Unijuí, 2007, p. 19-51.

PINHEIRO, Antônio Carlos Ferreira. **“A Era das Escolas Rurais Primárias na Paraíba (1935-1960).”** In: A. C. SCOCUGLIA e C. J. dos S. (orgs.). Pesquisa e Historiografia da Educação Brasileira. Campinas, SP : Autores Associados, 2006. 222 p.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Lições da Escola Primária.** In: SAVIANI, D; ALMEIDA Jane Soares de; SOUZA, Rosa Fátima de & VALDERMARIN, Vera Teresa (orgs.). O Legado Educacional do Século XX no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. P.109-161.

WERLE, Flávia O. C. **Escola Normal Rural no Rio Grande do Sul: contexto e funcionamento.**In: WERLE, Flávia Obino Corrêa (org.). Educação Rural em Perspectiva Internacional. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007. P. 155-196

WERLE, Flávia O. C. & METZLER, Ana M. C. **Contextos, Institucionalização e práticas pedagógicas em Escolas Normais Rurais.** IN: Educação Rural: práticas civilizatórias e institucionalização da formação de professores. Org: WERLE, Flávia O. C. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2010.

WESCHENFELDER, Noeli Valentina. **A docência e as instituições escolares: pautas das políticas culturais para Educação Rural.** In: WERLE, Flavia Obino Corrêa (Org.). Educação rural em perspectiva internacional : instituições, práticas e formação do professor. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2007. p. 235-266.

Periódicos:

BOLETIM EDUCAÇÃO RURAL. Porto Alegre, Agos/ Dez, 1954. Nº 2/3

BOLETIM EDUCAÇÃO RURAL. Porto Alegre, Junho/Agosto 1954. Nº 4/6.

FREITAS, Helana Célia de Abreu. **Rumos da Educação do Campo.** Ed. Em Aberto, vol. 24, nº 85 (Abr 2011). p. 35-49.

PEREIRA, Maria Aparecida Franco. **Crise da Educação Brasileira: Problema da Educação Rural (São Paulo, década de 1930).** In: Revista História da Educação. v. 15 (set./dez 2011). p. 74-99.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. **O Rádio e a Educação Rural no RS (1940-60).** Revista História da Educação, Porto Alegre, Vol. 15, nº 35, set. /dez. 2011, p. 127-157.

Tese, dissertação, monografia, tcc:

QUADROS, Claudemir de. **Reforma, ciência e profissionalização da educação: o centro de pesquisa e orientação educacional no RS.** Tese defendida na UFRGS em 2006.

Texto publicado em anais:

WERLE, Flávia O. C. **Educação Rural: Impresso Oficial para o fortalecimento da Escola Pública Rural.** In: V Congresso Brasileiro de História da Educação. O Ensino e a Pesquisa em História da Educação. São Cristóvão. Universidade Federal de Sergipe. 9 a 12 de novembro de 2008. Aracajú-SE

A SOCIOLOGIA CRISTÃ NO BRASIL: UMA ANÁLISE SOBRE OS MANUAIS DE AMARAL FONTOURA⁴³⁵

Marcelo Pinheiro Cigales

Licenciado em Ciências Sociais – UFPel

Mestre em Educação – UFPel

marcelo.cigales@gmail.com

Resumo

No início do século XX, a institucionalização da sociologia no Brasil foi marcada por uma quantidade considerável de manuais e compêndios produzidos para o ensino da disciplina. Esse período ficou caracterizado pela diversidade teórica que influenciou a escrita dos intelectuais brasileiros empenhados na realização dessa tarefa. Todavia, houve uma divergência de posições entre católicos e liberais no que se refere a laicidade, a gratuidade, a obrigatoriedade e a coeducação do ensino. Este artigo pretende captar esses elementos que fazem parte do cenário mais amplo de conflitos e disputas em torno da legitimação de ideias entre católicos e liberais a partir do estudo de dois manuais de sociologia “Programa de Sociologia” e “Sociologia Educacional”, escritos por Afro do Amaral Fontoura, intelectual católico. O referencial teórico-metodológico está embasado na História das Disciplinas Escolares e na Análise Documental.

Palavras-chave: Ensino de Sociologia, Livro didático, Amaral Fontoura, Educação Renovada, Sociologia Cristã.

1. Introdução

Os principais estudos sobre a história das ciências sociais no Brasil têm considerado a década de 1930 como marco da institucionalização da sociologia. Os trabalhos de Miceli (1989; 1995) e Meucci (2000; 2001) salientam a criação das primeiras Faculdades e Universidades, como as de São Paulo (Universidade de São Paulo, Escola Livre de Sociologia e Política) e do Rio de Janeiro (Universidade do Distrito Federal, Universidade do Brasil) como propiciadora de condições para a sociologia fortalecer-se enquanto ciência e disciplina escolar no país. Ao aceitar essa periodização, é importante perceber que a constituição dessas esferas ocorreu em meio a disputas, em torno de discursos que procuravam legitimá-las. Nesse sentido, destaca-se a polaridade de espaços institucionais e normativos que envolveram intelectuais católicos e liberais (CURY, 1978). Os liberais, representados por Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho etc., buscavam um projeto para modernizar o Brasil. Por sua vez, os católicos, em grande parte, liderados por Tristão de Athayde (Alceu Amoroso Lima), Everardo Backeuser, Padre Leonel Franca etc., estavam

⁴³⁵ Este trabalho é um recorte da dissertação de mestrado em educação intitulada “A sociologia Educacional no Brasil (1946-1971): análise sobre uma instituição católica de ensino” defendida junto ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas em 2014.

preocupados em manter e prosperar os espaços de atuação da Igreja Católica, a qual já sofria com a perda da sua legitimidade desde a proclamação da república e a consequente separação com o Estado (MICELI, 2009).

As ciências sociais, e em particular a sociologia, surgiram, no Brasil, com o intuito de resolver os problemas sociais e culturais do *jovem* país que se modernizava e que se industrializava. Rapidamente, o sistema educacional tentou assimilar essa ciência, criando disciplinas escolares inseridas nas diversas modalidades de ensino: secundário, normal e superior. Enquanto as propostas para o ensino secundário antecederam a década de 1930 (como as propostas de Rui Barbosa, Benjamin Constant e João Luiz Alvez e Rocha Vaz), aquelas voltadas às escolas normal e superior acompanharam o ritmo da institucionalização enquanto ciência. Para tanto, estas forneceram as condições necessárias, a partir da internacionalização da sociologia com a vinda dos pesquisadores e professores das missões francesas e norte-americanas e a partir da criação de um aparato institucional educacional, produzindo verbas em torno de pesquisas sociais.

A partir do início do século XX, com a crescente preocupação do estado no desenvolvimento da educação no país, houve o incentivo à criação de instituições escolares em diversos níveis. Esse movimento educacional, também conhecido como *entusiasmo pela educação* e *otimismo pedagógico* (NAGLE, 1978), propagou-se entre intelectuais, políticos e educadores brasileiros. A busca pela expansão do ensino e pela melhoria de condições didáticas fez com que diversos grupos sociais investissem recursos nesse sentido. A Igreja Católica e a Maçonaria, por exemplo, dedicaram-se ao desenvolvimento de instituições escolares, fazendo com que o Estado participasse da fiscalização ou da regulação de tais educandários.

Esse processo histórico levou à demanda de manuais das disciplinas escolares para o ensino. Houve a mobilização de diversos intelectuais na produção desses compêndios, a fim de abastecer uma vasta gama de instituições educacionais. Dentre os manuais de sociologia, ressaltam-se os trabalhos de Meucci (2000), Perez (2002), Campos (2002), que descrevem a diversidade e a pluralidade desses compêndios para o ensino da sociologia em diferentes períodos históricos.

Porém, esses trabalhos não realizam uma sistematização nem um aprofundamento teórico sobre a produção de manuais especificamente voltados aos domínios da Igreja Católica. Apesar de Meucci (2000) reconhecer que houve a constituição de uma sociologia

cristã no Brasil, a autora não analisa com profundidade a gênese de tal concepção sociológica direcionada aos interesses da Igreja Católica. Para Meucci (2001, p.126), essa corrente “era de origem francesa representada por pensadores católicos como Le Play e principalmente Jacques Maritain”. Dessa forma, Alceu Amoroso Lima [Tristão de Athayde], Francisca Peters, Guilherme Boing, Amaral Fontoura e Severino Sombra estão, conforme a autora, entre os organizadores que difundiam essa concepção, também conhecida como *sociologia cristã*, no Brasil.

Em defesa dessa corrente de pensamento, Alceu Amoroso Lima ressalta que, diferentemente das outras escolas sociológicas, a sociologia cristã deixava claro quais eram seus postulados,⁴³⁶

[...] nós, partidários de uma sociologia finalista e integral, apresentamos explicitamente quais os postulados da sociologia cristã [...] a) a existência de Deus; b) a imortalidade da alma; c) a liberdade da vontade; e d) a encarnação de Cristo. Se confrontarmos uns e outros postulados, estes confessados, - se bem que nem sempre expressos nessa fórmula, que me parece clara e explícita, mas que absolutamente não é a única nem será a definitiva – e aqueles quase sempre inconfessados, vemos bem nítida uma finalidade transcendental que completa a realidade imanente, e a sociologia naturalista, em suas inúmeras modalidades que se satisfaz com o fenomenismo materialista ou agnóstico. [...]. Eis porque motivo não hesito em proclamar que a sociologia cristã é a mais elevada, a mais científica e a mais completa das concepções sociológicas (ATHAYDE, 1942, p.30-31).

Essa concepção de sociologia surgiu no Brasil, possivelmente, devido ao movimento levado a cabo pela Igreja Católica na Europa entre fins do século XIX e início do século XX. Como ressalta Serry (2004), a Igreja e seus intelectuais se mobilizaram entre 1880 e 1930 diante do surgimento da sociologia como disciplina científica. Para o clero e seus intelectuais, a escola de Durkheim era controversa. Tratava-se de uma oposição que buscava criar uma sociologia católica, com base na filosofia tomista, que, nesse momento, orientava a doutrina social da Igreja, a fim de não perder a explicação do mundo social para aqueles que se opunham às doutrinas apregoadas por essa instituição. Para o autor, a argumentação teórica e política desenvolvida pelos defensores da sociologia católica – entre eles, herdeiros de Frédéric Le Play – é, ainda hoje, pouco pesquisada (SERRY, 2004).

Como demonstrou Miceli (2009), a Igreja Católica no Brasil buscou fortalecer-se após separar-se do Estado no final do século XIX. Assim, houve a criação de dioceses em diversos estados brasileiros. No campo educacional, a criação de diversas escolas para atender ao

⁴³⁶Para Amaral Fontoura (1944, p.135), outro intelectual católico, “postulado é uma verdade idemostrável, é uma verdade evidente”.

ensino primário, secundário e normal foi reflexo da expansão dessa instituição. Assim como a produção dos manuais escolares, o investimento em editoras representou um avanço para essa instituição, que poderia abastecer suas entidades educacionais com materiais didáticos produzidos por seus próprios intelectuais.

Ao analisar os manuais de sociologia produzidos nessa época é possível perceber que poucos foram escritos por autores formados em sociologia. A maior parte foi elaborada por intelectuais engajados em assuntos educacionais, caso por exemplo de Fernando de Azevedo, Carneiro Leão e Alceu de Amoroso Lima. Dessa forma, “Os educadores e os chamados pensadores conservadores são, nos anos 30, os dois grandes grupos de especialistas aptos a responderem a essa demanda editorial. E mais, a fixarem, através de complexas análises sobre a organização política e social do Brasil [...]. (PONTES, 1989, p. 370).

Este trabalho tem por objetivo descrever e analisar, ainda que sucintamente, dois manuais de sociologia de Afro do Amaral Fontoura, denominados “Programa de Sociologia” (1944) e “Sociologia Educacional” (1957). Na análise busca-se evidenciar os conceitos de “Sociologia Cristã” e “Educação Renovada” propostos por Fontoura. Estes conceitos são importantes para compreendermos uma série de disputas em torno das questões educacionais que envolveu Católicos e Renovadores a partir da década de 1930 no Brasil.

Em relação ao enfoque teórico a pesquisa busca base na perspectiva teórica da História das Disciplinas Escolares. Para Junior e Galvão (2005, p. 393), no campo da HDE é possível captar elementos que “em um conflituoso percurso de conquista de legitimidade de uma ou outra disciplina curricular, mostrem a conquista de um estatuto, a briga por recursos, as delimitações territoriais no interior do currículo escolar, os espaços nos horários, etc”.

Nesse sentido Bittencourt (2003, p. 10) também é enfática ao analisar que uma disciplina escolar está intrinsecamente ligada a estratégia de grupos, partidos e associações que por intermédio de lutas e esforços fazem com que uma disciplina consiga ascender e permanecer no currículo escolar. Assim, “seu reconhecimento legitimado por intermédio da escola, não se restringe a problemas epistemológicos ou didáticos, mas articula-se ao papel político que cada um desses saberes desempenha” (BITTENCOURT, 2003, p. 10).

A HDE também se interessa em estudar o papel que desempenha o livro didático no interior do sistema educacional. Nesse sentido, Viñao (2008, p. 192) salienta a importância

de pensar as disciplinas escolares para além dos conteúdos, “contra a ideia de que é possível fazer a história de uma disciplina sem analisar seus livros de texto e o material empregado em seu ensino.”

Outros autores, como Choppin (2004) e Magalhães (2006) também ressaltam a importância da história do livro didático e sua relevância para a história da educação. O primeiro autor, chama a atenção do poder que o livro escolar vem exercendo na economia editorial dos últimos dois séculos, um exemplo é o Brasil em que os livros didáticos “correspondiam, no início do século XX, a dois terços dos livros publicados e representavam, ainda em 1996, aproximadamente a 61% da produção nacional” (CHOPPIN, 2004, p. 551). Ainda conforme o autor os livros didáticos exercem quatro funções: função referencial; função instrumental; função ideológica e cultural, e, função documental. A primeira função refere-se a tradução do programa da disciplina, tem o objetivo de transmitir o suporte técnico e científico de uma geração a outra. Na segunda função o livro didático põe em prática métodos de aprendizagem, se propõe a realização de exercícios e atividades, é mais prático e objetiva a aquisição de competências disciplinares e transversais. A terceira função apontada por Choppin (2004) é a mais antiga, pois com a constituição dos estados nacionais e com o “desenvolvimento, nesse contexto, dos principais sistemas educativos, o livro didático se afirmou como um dos vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores.” (2004, p. 553). Essa função pode ocorrer tanto de maneira implícita como dissimulada, tendo por objetivo aculturar valores nacionais e criar o senso de patriotismo nas gerações que estão se escolarizando.

2. Amaral Fontoura e os manuais de sociologia

Conforme Meucci (2000) Afro do Amaral Fontoura, nasceu em 1912, “formou-se em magistério e foi professor nos cursos normais do Rio de Janeiro quando publicou o seu primeiro manual. Alguns anos depois, já formado [...], passou a dar aulas de sociologia e serviço social nas principais faculdades fluminenses” (MEUCCI, 2000, p.43-44). Apesar de ter escrito diversos livros sobre pedagogia, sociologia e outros assuntos ligados ao ensino, ainda são raras as pesquisas sobre a vida de Amaral Fontoura, bem como de sua relevância para o desenvolvimento do ensino da sociologia no país.

Alceu Amoroso Lima na introdução do *Programa de Sociologia* ressalta: “seu autor, embora ainda esteja cursando a Faculdade Nacional de Filosofia, já foi Diretor e é professor de estabelecimento de ensino secundário e tem grande prática de ensino” (FONTOURA, 1944, p.13). Esse fato demonstra que assim como outros autores dos primeiros manuais de sociologia do país, Amaral Fontoura era um escritor auto-didata em sociologia. No entanto, pelas referências bibliográficas apresentadas no livro, é possível afirmar que Fontoura conhecia autores como Durkheim, Marx, Spencer, Comte, etc, além de uma ampla literatura sobre os autores brasileiros que escreviam sobre sociologia, como Fernando de Azevedo, Pontes de Miranda, Pinto Ferreira, Delgado de Carvalho, etc. O manual elaborado por Amaral Fontoura é extenso, porém os assuntos nele tratados são introdutórios e sucintos. O autor também se dedicou a escrita de mais dois manuais voltados ao ensino da sociologia: *Introdução à Sociologia* de 1948 e *Sociologia Educacional* de 1951, ao qual será analisado neste trabalho.

Introdução à Sociologia foi um aprofundamento do *Programa de Sociologia*, com o objetivo de direcionar o livro ao ensino superior. “Resolvemos aproveitar a oportunidade e fazer uma reestruturação geral em nosso livro, surgindo assim esta *Introdução à Sociologia*”. (FONTOURA, 1961, [Prefácio]). Já o livro *Sociologia Educacional* foi um trabalho voltado aos cursos normais, modalidade de ensino responsável pela formação de professores.

Além dessas três obras, o autor escreveu *Fundamentos de Educação* de 1949, *Metodologia do Ensino Primário* de 1955, *Psicologia Geral* de 1957, *O ruralismo, Base da Economia Nacional* de 1941, *Dicionário Enciclopédico Brasileiro* de 1943, *O drama do campo* de 1949, *Introdução ao Serviço Social* de 1950, *Aspectos da vida Rural Brasileira* de 1950, e *Atualidade Política Brasileira à Luz da Sociologia* de 1955.

Ainda estavam em preparo conforme a capa de divulgação de suas obras impresso junto ao livro *Sociologia Educacional* de 1957, *Retrato Verdadeiro do Brasil, Tratado de Sociologia Rural Brasileira, Organização da Comunidade, Educação de Base e Centros Sociais Rurais* e, *O drama da Criança*. Essa amplitude de temas não era uma característica apenas do autor, outros autores como Delgado de Carvalho (MEUCCI, 2000) também se dedicaram a escrita de vários manuais. Esse fato decorreu da demanda por escritores, principalmente por autores de livros didáticos no início do século XX.

2.1 Programa de Sociologia⁴³⁷

Programa de Sociologia de 1944, possui dimensões de 22X15 cm, capa dura com uma ilustração de um gráfico sobre os profissionais sindicalizados no Brasil. Esta quarta edição, a qual a análise se dedica foi impressa pela editora Globo de Porto Alegre. Na Introdução do livro Amoroso Lima afirma, “este livro é um compêndio e só isso pretende ser” (FONTOURA, 1944, p.13). Esta delimitação mais adiante é reafirmada por Amaral Fontoura “este livro nada de inédito contém em matéria sociológica [...] nosso intuito foi fazer um compêndio que servisse ao programa oficial da cadeira” (FONTOURA, 1944, p.15). Dessa forma, os mais variados temas perpassam o manual de sociologia, entre eles é possível citar a própria formação da sociologia e definição do campo sociológico; a família; o feminismo; a educação; a Igreja e o Estado, sempre marcados pelo conservadorismo da concepção católica de sociologia.

Para Amaral Fontoura a sociologia não poderia se restringir ao conteúdo normativo, era uma ciência viva e, portanto deveria ser ativa. “Sociologia é matéria viva, Sociologia é vida. Fazemos sociologia em casa, na repartição, na escola, no clube, na igreja [...] o ensino da sociologia ou é ativo, vivo, ou não é ensino de sociologia”. Acrescenta também que “não se aceita mais, em ciência nenhuma, a figura antipedagógica do professor fala-sozinho, do mestre-disco-de-gramafone a repetir o ano inteiro aquilo que esta escrito nos compêndios” (FONTOURA, 1944, p.16). Nesse sentido é possível perceber na obra do autor uma tendência da Escola Nova.

Para Bomeny (2003),

A Escola Nova, inspirada em grande medida nos avanços do movimento educacional norte-americano, mas também de outros países europeus, teve grande repercussão no Brasil. Os ideais que lhe deram corpo foram sempre inspirados na concepção de aprendizagem do aluno por si mesmo, por sua capacidade de observação, de experimentação, tudo isso orientado e estimulado por profissionais da educação que deveriam ser treinados especialmente para esse fim. Duvidando dos métodos convencionais, acabava questionando toda uma maneira convencional do agir pedagógico. O Movimento da Escola Nova no Brasil se empenha em questionar diretamente a dispersão dos acontecimentos, a fragmentação, a forma como se conduziu a educação no Brasil do início da República. Mas o próprio movimento reflete essa fragmentação [...] Transitavam entre os educadores as interpretações mais variadas das correntes e doutrinas pedagógicas sob a mesma sigla genérica de Escola Nova ou Educação Nova (BOMENY, 2003, p.43-44).

⁴³⁷ Para uma análise mais detalhada deste manual ver em Cigales (2013)

De certa forma nesse período no Brasil quase todas as correntes teóricas que abordavam a pedagogia estavam de acordo com a modernização proposta pela Escola Nova, embora algumas fossem conservadoras, ou seja, não praticavam aquilo que pregavam.

Além da Introdução de Alceu Amoroso Lima e da Carta-prefácio de Jacques Lambert, o livro conta com mais três participações. A primeira é de autoria de Silvio Júlio, refere-se a um capítulo denominado *A sociologia na América Latina*. Em um breve comentário Amaral Fontoura apresenta o autor,

O Programa de Sociologia tem a honra de apresentar o presente capítulo escrito especialmente para este livro por Silvio Júlio. Catedrático de História da América da Universidade do Brasil é, sem dúvida nenhuma, o maior americanista brasileiro. Colocando ao alcance da mocidade estudiosa de nosso país um resumo do Movimento Sociológico Hispano-Americano, assunto que pela primeira vez aparece publicado em livro didático escrito em português, Silvio Júlio presta assim mais um assinalado serviço à causa da Cultura da América (FONTOURA, 1944, p.86).

Também participaram do livro, Fábio Luiz Filho, “uma das maiores figuras do cooperativismo brasileiro” (FONTOURA, 1944, p.294) que escreveu um texto sobre *O cooperativismo no Brasil*. E, o jovem Luiz Aguiar Costa Pinto,⁴³⁸ com o texto *Organização Econômica do Brasil - Esboço*. O texto de Costa Pinto, ainda aluno do curso complementar de Direito na época, foi vencedor do Concurso de Sociologia Brasileira, realizado em 1939, como apresenta Fontoura (1944, p.308).

Na classificação das escolas sociológicas Amaral Fontoura distingue 11 vertentes, entre elas está a Escola Cristã ou Integral da sociologia. Para o autor, a *Sociologia Cristã*, “distingue no homem dois aspectos: o indivíduo e a pessoa. Como indivíduo, o homem é igual a todos os demais seres vivos e está subordinado ao mesmo determinismo da natureza. Mas como pessoa, o homem possui uma alma imortal [...] não obedecendo senão a Deus” (FONTOURA, 1944, p.53). Mais adiante ressalta que “a sociologia cristã se chama integral porque considera, na análise dos fenômenos sociais, os fatores naturais e os sobrenaturais, mostrando a impossibilidade do mundo terrestre viver em paz e harmonia quando esquece o Criador e suas leis” (FONTOURA, 1944, p.53).

Para Amaral Fontoura, existiam papéis que o homem e a mulher deveriam cumprir no interior da família. O homem era considerado o cabeça, único responsável pelo grupo

⁴³⁸Luiz de Aguiar Costa Pinto foi um sociólogo [brasileiro](#) com atuação nos anos 1950 e 60 nas áreas de sociologia rural, desenvolvimento sócio-econômico e relações raciais. Seus trabalhos repercutiram no Brasil e no exterior e são relevantes para o pensamento social brasileiro. Para maiores informações sobre o autor consultar em: **MAIO, Marcos Chor e VILLAS BÔAS, Glaucia (orgs.). Idéias de Modernidade e Sociologia no Brasil. Ensaio sobre Luiz de Aguiar Costa Pinto. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1999.**

familiar. Dessa forma era dever do marido “a) representação legal da família e administração dos seus bens; b) fixação e mudanças do domicílio, bem como autorização da profissão da mulher; c) obrigação de prover ao sustento da família e custear a educação dos filhos.” (FONTOURA, 1944, p.152). Em relação a mulher, Amaral Fontoura afirmava que com o casamento esta deveria “a) usar o nome do marido; b) zelar pela boa administração interna do lar; c) auxiliar o marido nos encargos de família, sempre que assim se fizer necessário; d) substituir o marido nos seus impedimentos” (1944, p.152-153). Adiante ressalta que, “a êsses deveres da espôsa se acrescenta até há pouco tempo o da obediência cega ao marido. Hoje em dia essa obediência é menos inconsciente e varia, geralmente, com o nível da mentalidade feminina [...]” (1944, p.153).

Sobre o feminismo Fontoura afirma que é um direito natural da mulher, porém esta não deve, de maneira alguma ocupar os postos de trabalho do homem. Assim, o feminismo:

[...] é dos mais cruciantes problemas da sociologia doméstica contemporânea. No passado, como vimos examinando, tal problema não existia, porque sempre e por toda a parte a mulher era apenas uma semiescrava do marido. [...] O feminismo, portanto, não é nem novo nem discutível: é um direito natural da mulher. Se não tem ocupado posições de rêleva na história da humanidade, é exatamente porque os homens não lho permitiam. [...] examinemos outra face do problema; o trabalho feminino. Regra geral, êle é um mal, porque afasta a mulher do pôsto que naturalmente lhe compete na engrenagem social: a direção do lar. Não há organização perfeita onde não há divisão de trabalho e especialização de funções. [...] Agora outro aspecto ainda: o feminismo integral leva as mulheres a concorrer em todo o terreno com o homem, tomando muitas vezes o emprêgo de um chefe de numerosa família (FONTOURA, 1944, p.158).

Dessa forma, o autor acrescenta que “o feminismo integral deve, pois, ser combatido, para o perfeito equilibrio social”(1944, p.159). Em relação à laicidade do ensino, Fontoura (1944, p.355) é enfático ao descrever que “a escola sem o conhecimento de Deus é uma utopia, é uma maneira capciosa de apresentar o problema, porque desconhecer Deus é negá-lo. A escola laica não é a escola sem Deus: é a escola contra Deus”. Esta ligação do ensino com as premissas da Igreja Católica, estará presente também nos outros manuais como o que é analisado a seguir.

2.2 Sociologia Educacional

A primeira edição do manual *Sociologia Educacional* é datado de 1951, porém a presente análise recorre a sua 5ª edição de 1957. Nessa edição Amaral Fontoura é apresentado como Professor de distintas instituições, como da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, da Universidade do Estado do Rio, da Faculdade de Serviço Social

do Distrito Federal e chefe do Departamento de Sociologia da Faculdade de Ciências Sociais, além de Técnico da Educação.

O manual com dimensões de 18X13 cm, possui 367 páginas, e está dividido em 26 capítulos distribuídos em cinco unidades, além de uma introdução e um vocabulário de sociologia. A unidade I, aborda os *Fundamentos Sociológicos da Educação*, a unidade II, *As instituições sociais e a educação*, a unidade III, *O processo Educativo*, a unidade IV, *a Função Social da Escola* e a unidade V, *a Organização social da Escola*. O autor dedica o livro ao professorado mineiro, pois conforme ele: “fui abordado por um grupo de normalistas do Instituto de Educação do Estado, que me solicitou a publicação de um livro sobre Sociologia Educacional” (1957, p.7).

Sociologia Educacional fez parte do projeto da Coleção Biblioteca Didática Brasileira coordenado pelo próprio autor, que tinha por objetivo “uma Renovação Educacional no país, que torne a escola mais viva, mais dinâmica, mais ligada a realidade [...]” (FONTOURA, 1957, p.19). Conforme a apresentação realizada pela coleção, era preciso “renovar o Brasil, criar melhores condições de vida para o nosso povo, temos que educar esse povo” (FONTOURA, 1957, p.19). Para isso, era preciso voltar-se para a formação dos professores primários que se encontravam no interior das escolas normais.

Não há exagêro em afirmar que nas mãos do professor primário reside uma das maiores esperanças de dias melhores para o Brasil. Daí a alta responsabilidade das nossas Escolas Normais – as escolas que formam tais professôres. Uma das maiores dificuldades, porém, com que as Escolas Normais têm lutado, para a consecução de seu objetivo, é a falta de livros dentro dêsse espírito de Educação Renovada. Apesar de tôda boa vontade dos diretores e professores das Escolas Normais, é quase impossível fazer renovação usando livros antiquados, fora de fase. É difícil fazer escola ativa com livros cheios de teorias, mas muito pouco práticos. A maioria (claro que há honrosas exceções) das obras existentes não permite tal renovação. Eis por que foi criada a “Biblioteca Didática Brasileira”: ela se destina a ser uma coleção de livros escritos especialmente para o Ensino Normal e dentro dêsse espírito renovador, objetivo e prático (FONTOURA, 1957, p.19).

Uma das características que marca a obra de Amaral Fontoura é sua proximidade com as ideias renovadoras de educação, porém de uma forma diferenciada, pois o autor não concordava com a premissa de que a educação deveria ser laica e eminentemente pública. Em relação a praticidade e interatividade, seus manuais estão carregados de exercícios práticos no final de cada capítulo. No caso deste manual há um índice antes da apresentação que delimita as pesquisas sociais a serem realizadas pelos estudantes. Entre os assuntos a serem pesquisados destacam-se: “A religião e a escola na sua comunidade; De que forma

cooperam as escolas da sua comunidade com as outras instituições sociais da mesma (família, Estado, Igreja, agências econômicas)?” (FONTOURA, 1957, p.17-18).

Além disso, a própria apresentação do manual ressalta este aspecto prático da obra, “[...] assim, uma coleção de livros que não apenas ensinam o que se deve fazer, mas ao mesmo tempo mostram como se deve fazer.” Mais adiante apresenta a vinculação com as premissas católicas “O lema do livro do prof. Amaral Fontoura pode ser *non novum sed novi*, seguindo assim as próprias palavras do Papa Pio XI, quando diz acolhendo, pois, o que é novo, (o mestre) terá o cuidado de não abandonar facilmente o antigo” (FONTOURA, 1957, p.20 [grifos originais]).

A introdução do manual de *Sociologia Educacional* está dividida em duas partes. A primeira intitulada *Didática da Sociologia Educacional* apresenta uma série de características que a disciplina deveria cumprir na escola. Entre elas está, a maneira prática que o ensino da disciplina deveria exercer.

É importante, é indispensável, mesmo como guia, como roteiro, como resumo. Mas a Sociologia não esta dentro dos livros e sim na vida... A Sociologia Educacional é, essencialmente, a ligação entre a escola e a sociedade. Entre a vida dentro da escola e a vida fora da escola. O ensino dessa formosa disciplina precisa, portanto, assumir um caráter absolutamente vivo, dinâmico, palpitante (FONTOURA, 1957, p.28).

Fontoura também destaca o papel do aluno diante do processo de aprendizagem bem como as metodologias de ensino. Estas referem-se a utilização do fichário, da pasta social e das pesquisas de campo. As novas metodologias de ensino são características da chamada *Educação Renovada*, que para o autor contrapõe os métodos atrasados da educação brasileira, onde o aluno é apenas espectador diante do professor que tudo sabe.

A segunda parte da introdução intitulada *Sociologia da Vida Infantil* aborda as fases de desenvolvimento da criança e o papel da escola como agente socializador nesse processo. Nesse sentido, “[...] uma das finalidades da cadeira de Sociologia Educacional, nas Escolas Normais” seria a análise das atividades sociais infantis e seu estímulo por parte dos professores para que esses processos sociais fossem reforçados e se multiplicassem (FONTOURA, 1957, p.40).

Na unidade I *Aspectos Sociológicos da Educação* o autor faz um levantamento dos problemas decorrente da formação dos grupos sociais. Há no decorrer da unidade uma tentativa de explicar as leis, os costumes, a moral, a religião, as desigualdades, a ciência, as

artes, etc. Porém, os assuntos são tratados de forma muito breve e resumida, contendo em muitos casos respostas vinculadas a concepção de uma ideologia cristã.

Esta característica se faz presente na explicação dos conflitos decorrente das desigualdades sociais. No subcapítulo *Tensões Sociais* da unidade I, Fontoura (1957, p.55) salienta que a “mais profunda tensão social existente em nossos dias é a resultante das desigualdades econômicas. Os homens que, apesar de trabalharem como afinco, ganham miseravelmente e veem suas famílias passarem necessidades” desenvolvem um sentimento contra os abastados (ricos) e por esse motivo a solução para esse problema seria “proporcionar aos que se acham em situações econômica miserável uma assistência que lhes melhore a vida”. Pois para o autor é impossível “tornar ricos todos os habitantes da terra [...]” (FONTOURA, 1957, p.55).

Na unidade II, Fontoura ressalta o papel da Igreja e da religião no desenvolvimento da sociedade e na manutenção da educação. Denominada *Instituições sociais e a educação* essa unidade inicialmente busca apresentar a família como instituição social responsável pela primeira educação. A família para o autor é o grupo social constituído pelo “casal: marido e mulher, ao qual se acrescentam os filhos” (FONTOURA, 1957, p.105).

A Igreja, segundo o autor, foi responsável pela criação das primeiras instituições escolares, incluindo as primeiras universidades, porém isso não isentou de que em alguns momentos da história, como no início do mundo moderno, ela fosse combatida. “Não obstante, a Igreja continuou a trabalhar pela educação, e hoje são numerosas as Congregações religiosas, tanto femininas como masculinas, que se dedicam exclusivamente à tarefa de educar a juventude” (FONTOURA, 1957, p.116).

Amaral Fontoura, traz para a discussão dessa unidade, o movimento educacional da Escola Nova, que teria em alguns lugares entrado em conflito com as ideias da Igreja Católica. No entanto, o autor é enfático ao descrever que o movimento educacional é legítimo em algumas partes e se houveram confrontos foi devido, em alguns casos, as ideias radicais de alguns líderes contrários a educação cristã.

É que certos educadores, partidários da **Escola Nova**, são também contrários à religião na escola. Acham que a escola deve ser leiga e agnóstica. Vários dos líderes da **Escola Nova** são socialistas e comunistas, e, como tal infensos a qualquer intervenção da Igreja na educação. Mas o erro não está no movimento da **Escola Nova**, e sim em alguns de seus chefes. Tanto assim que outros líderes reconhecem a necessidade da estreita relação entre a religião e a escola. [...] O que os cristãos combatem, portanto, são os exageros, o unilateralismo, o extremismo da Escola Nova. Despida ela desses excessos, nenhuma incompatibilidade existe entre a nova

doutrina educacional e a religião. Mas justamente para evitar mal-entendidos é que costumamos sempre usar a expressão **Educação Renovada** em vez de Escola Nova. Aquela é, a nosso ver, o que há de bom e aproveitável nesta. A **Educação Renovada** é a Escola Nova purificada e retificada. É a síntese do que há de bom nas doutrinas com o que havia de ótimo nas doutrinas cristãs que não são velhas porque são eternas (FONTOURA, 1957, p. 116-117, [grifos originais]).

Em relação ao Estado e a educação, o autor defende que a educação é uma função eminentemente pública, porém não deve “proibir que outras instituições e os particulares também o façam”. Pois “nada mais perigoso para o futuro da humanidade do que êsse monopólio da educação pelo Estado”(FONTOURA, 1957, p.130).

Esta afirmação continuará na próxima unidade do manual, denominada *O processo educativo*, onde o autor faz uma defesa das iniciativas privadas da educação, principalmente as mantidas pela Igreja. Nesse sentido, Fontoura volta a criticar os intelectuais ligados a Escola Nova, ressaltando que o Brasil não tem condições de manter as escolas primárias, seria então impróprio afirmar que somente o Estado deveria tomar conta da educação.

Em *A Função social da escola*, unidade quatro do manual, Fontoura irá apontar a finalidade das distintas modalidades de ensino. Para ele a verdadeira finalidade da “escola primária não é ensinar a ler: é sim educar a criança” (FONTOURA, 1957, p.234). Sendo assim, Amaral Fontoura irá destacar alguns pontos que a escola primária deve exercer na educação das crianças. Entre eles, dois se destacam “cuidar da educação religiosa (formação da alma da criança, ensinar o respeito a Deus e às leis divinas” e “cuidar da educação cívica (amor à pátria e a seus grandes vultos; formação de uma consciência democrática: de respeito ao regime, às leis, às instituições, à opinião da maioria)” (FONTOURA, 1957, p.236).

Da mesma forma, a educação secundária deveria cuidar da educação moral, cívica, religiosa, social e política da juventude, assim como de sua iniciação ao trabalho. E a função social da universidade é formar profissionais; organizar a pesquisa científica e “ser o centro de discussão e estudo dos grandes problemas sociais” (FONTOURA, 1957, p.238).

O autor também faz um elogio as reformas educacionais empreendidas pelos Ministro Francisco Campos e Gustavo Capanema, no que concerne as reformas do ensino secundário.

A mais notável crítica sobre o ensino secundário brasileiro, até hoje feita em nosso país, foi a de FRANCISCO CAMPOS, com a sua responsabilidade de Ministro da Educação em 1931. [...] Em 1942 foi baixada nova lei do ensino secundário, que se encontra em vigor até hoje. Diz a lei: “o ensino secundário tem por finalidades: 1) Formar, em prosseguimento à obra educativa do ensino primário, a **personalidade integral** dos adolescentes; 2) Acentuar e elevar, **na formação espiritual** dos adolescentes, a consciência patriótica e a consciência humanística; 3) Dar

preparação intelectual geral”. Como se vê, a lei em vigor coloca a “preparação intelectual” em terceiro lugar, dando proeminência especial a “formação da personalidade”, e de uma “consciência patriótica e humanística”. Ai estão os dois objetivos da educação, que repetimos a cada momento neste livro: formação da personalidade, de um lado, e, de outro, **preparação para a vida em sociedade** (FONTOURA, 1957, p. 237-238 [grifos originais]).

No decorrer do livro é possível observar que Amaral Fontoura concebe a sociologia, e, neste caso a sociologia educacional como a disciplina responsável por evidenciar a melhor maneira de conviver em sociedade. A sociologia seria uma espécie de estudo da melhor forma de agir dentro dos diferentes espaços sociais. Assim a sociologia educacional mostraria aos professores a melhor forma de trabalhar as questões que envolvem o processo educativo.

Na última unidade do manual, denominada *organização social da escola*, Fontoura, salienta que a escola deve preparar para a vida, e portanto, quanto melhor representar o modelo de sociedade, mais se aproximará de seu objetivo. Apresenta ainda, as outras instituições sociais que estão diretamente relacionada com a escola, como a família, a Igreja, e a política. Por fim, o autor faz uma crítica ao sistema educacional brasileiro. “No caso do Brasil, ainda é preciso lembrar que a Educação custa caro, muito dinheiro mesmo. Dada a pobreza nacional e a incompreensão do meio, as verbas concedidas à Educação são sempre uma migalha em relação ao que seria necessário [...]” (FONTOURA, 1957, p. 346). Essa crítica volta-se ao grupo dos renovadores, pois o autor em vários momentos do manual, afirma que as ideias radicais desse movimento são um perigo para o bom desenvolvimento da nação.

Amaral Fontoura, apesar de criticar intelectuais como Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, não deixa de citá-los em algumas passagens do manual, principalmente no que se refere a assuntos ligados as ideias da Escola Nova. Tudo indica que o autor concordava em muitos aspectos com essa corrente, porém discordava drasticamente quando o assunto era educação laíca e eminentemente pública.

3. Considerações Finais

Certamente a análise dos manuais de sociologia para o ensino da disciplina no Brasil, é importante para compreendermos como ocorreu a institucionalização da sociologia no país, pois através deles é possível perceber a existência de “grupos sociais com interesses divergentes e com postulações ideológicas e culturais heterogêneas” no qual a constituição

do campo disciplinar e conseqüentemente sua institucionalização no ensino, pode ter gerado uma série de disputas “políticas” e “simbólicas”. (FORQUIN, 1992).

Dessa maneira Amaral Fontoura (1957) um intelectual ligado as premissas da Igreja Católica, tendo por amigo Alceu Amoroso Lima, um dos líderes da Renovação Católica no Brasil, inspirou-se nas ideias da Educação Nova porém modificou algumas questões que não entravam em acordo com as ideias da Igreja. Assim propôs ao invés da Educação Nova, uma Educação Renovada. Nas palavras do autor: “a Educação Renovada é a Escola Nova purificada e retificada. É a síntese do que há de bom nas doutrinas com o que havia de ótimo nas doutrinas cristãs que não são velhas porque são eternas”. (FONTOURA, 1957, p. 116-117).

Essa possibilidade de associação de determinadas ideias com a sociologia, de certa forma, respondia a necessidade de cada grupo explicar os problemas sociais a partir de sua visão de mundo. Possivelmente esse fato influenciou o ensino da disciplina na educação brasileira, tendo a sociologia, assim como a produção de manuais voltados ao seu ensino, sofrido a influência dessa diversidade de “escolas sociológicas” com destaque para a vertente cristã, analisada neste trabalho através dos livros de Fontoura (1944; 1957). Este grupo em especial, tinha na época diversas instituições educacionais, onde a criação de uma disciplina como a sociologia, requeria uma produção de livros e materiais para seu ensino específica, ou seja, possivelmente autores críticos ou contrários as premissas da Igreja Católica, principalmente ao ensino privado, não estavam em circulação nas escolas confessionais, como é o caso dos Renovadores.

Os manuais de Amaral Fontoura em especial o manual de *Sociologia Educacional*, desperta muitas questões. Entre elas está a vinculação da sociologia a uma corrente de pensamento católico conservador e, ao mesmo tempo, a uma concepção renovadora da educação. Como é possível observar em passagens já destacadas dos manuais analisados, o autor declarava uma necessidade de renovação dos métodos pedagógicos, inclusive a coleção de que o manual *Sociologia Educacional* faz parte está entre os livros da Coleção *Escola viva*. Porém, diferentemente do grupo dos Renovadores, o autor diz fazer parte de uma concepção renovadora da educação diferente da que se vincula a corrente dos pensadores Escolanovistas.

Dessa forma, é possível pensar que estes manuais estão marcados por uma *modernização conservadora*, ou seja, renovam-se os métodos, com a utilização de

inquéritos, pesquisa, saídas de campo, entrevistas, etc, porém, o ideal da moral cristã não se abala. Em outras palavras, as ideias conservadoras da Igreja Católica não são de forma alguma postas em dúvida. Assim a concepção da família tradicional, da educação ligada a Igreja Católica, da existência do Deus cristão, do combate ao comunismo e de tudo que ponha em dúvida a existência da Igreja são combatidas. Essa concepção de sociologia pode ter sido uma estratégia de *renovação* da Igreja diante das correntes pedagógicas modernas que entraram no país a partir do início do século XX.

Referências

- ATHAYDE, Tristão de. **Preparação à Sociologia**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Getúlio Vargas, 1942.
- 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.
- BOMENY, Helena. **Os Intelectuais da Educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- CELLARD, André. A análise documental [295-316]. In: POUPART, Jean et ali. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. 2ª edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.
- CIGALES, Marcelo Pinheiro. **A sociologia educacional no Brasil (1946-1971): análise sobre uma instituição de ensino católica**. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014a.
- _____. O ensino da sociologia no Brasil: Perspectiva de análise a partir da História das Disciplinas Escolares. **Revista Café com Sociologia**. v.3, n.1, p. 49-67, 2014b. Disponível em: <<http://revistacafecomsociologia.com/revista/index.php/revista/article/view/100>>. Acesso em março de 2014.
- _____. Programa de Sociologia de Amaral Fontoura: notas sobre um compêndio da década de 1940. In: **19º Encontro da Associação Sul-riograndense de Pesquisadores em História da Educação - ASPHE**, 2013, Pelotas. História da Educação. Pelotas: Editora e Gráfica UFPel, 2013. v. 19. p. 44-55.
- CURY, Carlos R. Jamil. **Ideologia e educação brasileira: católicos e liberais**. 3. ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1978. (Coleção Educação Universitária).
- CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**. v. 30, n. 3, p. 549-566, 2004.
- FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria & Educação**, n. 5. p. 28-49, 1992.
- FONTOURA, Afro do Amaral. **Programa de Sociologia**. Porto Alegre: Globo, 1944.
- _____. **Sociologia Educacional**. Rio de Janeiro: Aurora, 1957.
- _____. **Introdução à Sociologia**. 3. ed. Porto Alegre: Globo, 1961.
- JUNIOR, M. S; GALVÃO, A. M. O. História das disciplinas escolares e história da educação: algumas reflexões. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.31, n. 3, p. 391-408. Set/dez, 2005.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens Qualitativas**: São Paulo: EPU, 1986.
- MAIO, Marcos Chor e VILLAS BÔAS, Gláucia (orgs.). **Idéias de Modernidade e Sociologia no Brasil. Ensaios sobre Luiz de Aguiar Costa Pinto**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1999.
- MACIEL, Lizete Shizue Bomura; VIEIRA, Renata de Almeida; SOUZA, Fátima Cristina Lucas de. Afro do Amaral Fontoura: Estudos, produções e a Escola Viva. **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas, n. 47, p. 232-250, 2012.
- MAGALHÃES, Justino. O Manual Escolar no Quadro da História Cultural: para uma historiografia do manual escolar em Portugal. **Revista SÍSIFO**, n. 1, dez, 2006. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt/?r=1&p=6>>. Acesso em março de 2014.
- MEUCCI, Simone. **A Institucionalização da Sociologia no Brasil: os primeiros manuais e cursos**. 2000. 157 p. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade de Campinas. São Paulo, 2000.
- _____. **Os primeiros manuais didáticos de sociologia no Brasil**. Estudos de Sociologia. São Paulo.

v.6, n.10, p. 121-157, 2001.

_____. **Sobre a Rotinização da Sociologia no Brasil**: Primeiros Manuais Didáticos, seus autores, suas expectativas. *Mediações*, Londrina, v.12, n.1, p. 31-66, jan/jun. 2007.

MICELI, Sergio. **Intelectuais e classe dirigente no Brasil** (1920-1945). São Paulo: Difel, 1979.

_____. (org.). **História das Ciências Sociais no Brasil**. Volume I. São Paulo: Vértice: IDESP, 1989.

_____. (org.). **História das Ciências Sociais no Brasil**. Volume II. São Paulo: Editora Sumaré: FAPESP, 1995.

_____. **A elite eclesiástica brasileira** (1890-1930). São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na primeira república**. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, Rio de Janeiro, Fundação Nacional do Material escolar, 1976.

PEREZ, Cilmara Ferrari. **A formação sociológica das normalistas nas décadas de 20 e 30**. 2002. 208 p. Dissertação (mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, 2002.

PONTES, Heloísa. Retratos do Brasil: Editores, Editoras e “Coleção Brasileira” nas Décadas de 30, 40 e 50. In: MICELI, Sérgio (org.). **História das Ciências Sociais no Brasil**. Volume I. São Paulo: Vértice: IDESP, 1989.

PEREYRA, Diego. Razón y Fe. Recorridos y tradiciones de la sociología en la Universidad Católica Argentina (1959- 1984). In: **VII Jornadas de Sociología de la UNLP**. Mesa 7. Historia de Cronopios y de famas. 2012.

SARANDY, Flávio Marcos Silva. **A sociologia volta à escola: um estudo dos manuais de sociologia para o ensino médio no Brasil**. Dissertação de mestrado. (Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia) Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, set. 2004.

SCHARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria B; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. **Tempos de Capanema**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

SERRY, Hervé. Saint Thomas Sociologue? Les enjeux cléricaux d'une sociologie catholique dans les années 1880-1920. **Actes de la Recherche en Sciences Sociales**. 2004/3 (nº153). p. 28-40.

VIÑAO, Antonio. **A história das disciplinas escolares**. *Revista Brasileira História da Educação*, n. 18, p. 173-208, 2008.

O TEMPO DA DISCIPLINA: A PRESCRIÇÃO E OS SABERES EM MANUAIS DE EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA

Márcia Regina dos Santos⁴³⁹
PPGE -UDESC
marcia0705@gmail.com

RESUMO

No Brasil, na década de 1960, por ocasião do Golpe Militar de 1964, o Estado estabeleceu um vínculo muito estreito com os sistemas de ensino e passou a agir diretamente na seleção de saberes. O objetivo era formar os jovens cidadãos de modo que atendessem ao perfil de cidadania esperado, fundamentado pelos valores de obediência, ética e patriotismo. Este trabalho aborda a inserção de uma disciplina escolar chamada Educação Moral e Cívica, que constou nos currículos oficiais das escolas brasileiras de 1969 a 1993, data da revogação do decreto-lei que a instituiu como obrigatória (Decreto lei 869/69). A análise amparou-se num corpus documental composto por onze manuais das décadas de 70 e 80, que circularam no sistema de ensino de Florianópolis, do acervo pessoal da autora. O trabalho foi construído a partir dos conceitos de *disciplina escolar* e *cultura escrita*, ancorados na abordagem da História Cultural.

INTRODUÇÃO

A discussão aqui proposta, tratará dos aspectos gerais de uma pesquisa que está sendo desenvolvida sobre um corpus documental de 11(onze) manuais da disciplina escolar de Educação Moral e Cívica, distribuídos nas décadas de 1970 e 1980. Pelo fato de ser uma disciplina, datada e já extinta dos currículos, há o intuito de analisar manuais da disciplina que circularam no sistema escolar de Florianópolis, os aspectos que a caracteriza como disciplina escolar e a ressonância da proposta curricular oficial nos textos de apresentação/introdução dos manuais em relação à seleção de saberes.

A escola é um espaço configurado na longa duração. Um dos espaços sociais mais conservadores pelo aspecto de que permanece com a mesma organização desde a sua criação. Segundo Chervel (1990, p. 182), “a concepção de escola como puro e simples agente de transmissão de saberes elaborados fora dela está na origem da ideia, muito amplamente partilhada no mundo das ciências humanas e entre o grande público, segundo a qual ela é, por excelência, o lugar do conservadorismo, da inércia, da rotina”. Porém a questão da

⁴³⁹ Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC na Linha de Pesquisa História e Historiografia da Educação, orientada pela Prof^ª Dr^ª Maria Teresa Santos Cunha. Bolsista Capes.

tradição na escola só tem continuidade porque mudou. Sua organização, a configuração dos espaços, dos tempos e mesmo as práticas instituídas são componentes de um projeto organizativo das sociedades que conduziam os sujeitos à reclusão para, em período determinado, fornecer-lhes o conhecimento que em tese seria subsídio para sua inclusão social.

A sistematização do espaço escolar demandou de elementos que foram de certa forma importados de outros campos para serem adaptados ao escolar. A divisão do espaço físico, a distribuição em salas de aula, os sistemas de regras e condutas e também a escolha e classificação dos saberes a serem ensinados auxiliavam o processo de instituição da disciplina. Esta escolha vai ter uma relação com a organização dos saberes acadêmicos, da produção científica que já vinha sendo categorizada, hierarquizada, conforme a relação construída com as sociedades em que foram desenvolvidas.

Até o final do século XIX, o termo disciplina designava questões relativas à ordem e normatização. Com as tendências do ensino sinalizando para uma organização mais complexa dos saberes, o termo então vai ser incorporado à estrutura das escolas. Segundo Chervel (1990, p. 179), “essa nova acepção da palavra é trazida por uma larga corrente de pensamento pedagógico que se manifesta, na segunda metade do século XIX, em estreita ligação com a renovação das finalidades do ensino secundário e do ensino primário. Ele faz par com o verbo *disciplinar*, e se propaga primeiro como um sinônimo de *ginástica intelectual*, novo conceito recentemente introduzido no debate”.

A ideia de ordenação e normatização dos conhecimentos efetivou-se então na organização de currículos básicos, pré-estabelecidos que deveriam ser desenvolvidos durante o tempo de escolarização.

Na organização da escola no Brasil, a forte tendência europeia fez-se muito presente. A escola brasileira, especialmente a escola republicana, baseou-se em moldes europeus na estrutura física, organizacional e pedagógica. Este molde deveria atender aos ideais de regeneração social da população, deveria estabelecer um ensino nacional público, viabilizar uma racionalização dos currículos, projetando um sistema ampliado e promissor. A escolarização compreendia então várias etapas, sendo uma fundamental: a seleção dos saberes a serem ensinados. Os saberes eleitos se legitimavam como disciplinas escolares e figuravam nos currículos a serem cumpridos durante a frequência dos alunos.

A produção do saber acadêmico, passando por um processo de disciplinarização do conhecimento, foi apropriada pelos currículos escolares, que entendidos como uma construção cultural, inseriram as disciplinas escolares como corpos simbólicos criados e estabelecidos nos sistemas de ensino. Eram reunidos então, todos os saberes que julgavam-se serem importantes para o estabelecimento de uma escola que pretendia-se popularizada no início da República Brasileira. Mas, como afirma Goodson quando cita Bernstein, da área da sociologia do conhecimento, “a forma pela qual a sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia o conhecimento educacional que ela considera ser público, reflete tanto a distribuição de poder quanto os princípios de controle social”(GOODSON, 1990, p. 230) Sabendo-se que esta escolha é arbitrária, está sempre muito articulada ao momento político e social que o país esteja atravessando. As demandas de uma sociedade têm ressonância na produção científica e também na parte dela que será adaptada para saber escolar.

Apesar de passarem pelo processo de escolha e instituição, as disciplinas escolares, como partes da *cultura escolar*, acabam sendo naturalizadas no sistema escolar. Numa abordagem mais crítica, podem ser compreendidas como saberes/poderes, pois carregam o ideário libertador da ampliação dos conhecimentos e ao mesmo tempo estão condicionadas pela seleção prévia de conteúdos e a indicação de metodologias. São convenções arbitrárias de uma tradição seletiva que se inserem na perspectiva da longa duração.

Sendo as disciplinas escolares, um elemento relevante no processo de escolarização, torna-se de fundamental importância discutir este objeto à luz das teorias que ampliem o olhar que foi tão naturalizado e fixado até então. Compreendidas como “sistemas sociais sustentados por redes de comunicação, por recursos materiais e por ideologias”(GOODSON, 1990, p. 230), as disciplinas escolares dialogam diretamente com a sua contemporaneidade, viabilizando assim, uma análise mais ampliada sobre os sistemas escolares e as relações com outras instâncias da sociedade. A pesquisa no âmbito das disciplinas escolares compreende particularidades do universo da *cultura escolar* que sinalizam para novos conhecimentos que dão corpo e consistência às discussões empreendidas pela área da História da Educação. Seguindo o pensamento de Chervel (1990, p. 183), “a História das Disciplinas Escolares não deve, entretanto ser considerada como uma parte negligenciada da história do ensino que, depois de corrigida, viria a lhe acrescentar alguns capítulos”. Portanto, um objeto tão onipresente nesta realidade não pode ficar alheio ou marginal aos estudos sobre esta área de conhecimento.

UMA ALIANÇA ENTRE O PROVIDENCIALISMO E O PROGRESSO.

Na História sempre houve uma preocupação com a construção do pertencimento, o Estado-nação. Os temas relativos à educação sempre são levantados para atender às demandas políticas e sociais. “As disciplinas escolares estão no centro desse dispositivo. Sua função consiste em cada caso colocar um conteúdo de instrução a serviço de uma finalidade educativa”(CHERVEL, 1990, p. 188).

Em consonância com a política brasileira ditatorial vigente no momento, foi criada então, na década de 1960, a disciplina escolar de Educação Moral e Cívica. Era um saber escolar provindo de várias áreas, com algumas adaptações e releituras, e extremamente ligado aos ideais de reformulação de um cidadão valoroso e patriota, que se mostrasse orgulhoso de seu país e preparado para o futuro de progresso.

Os parâmetros para o ensino de Educação Moral e Cívica foram delineados a partir do Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969, que instituía oficialmente a obrigatoriedade do ensino da disciplina em todos os níveis de ensino, inclusive a pós-graduação. A disciplina permaneceu no currículo por 24 anos, até 1993, quando foi revogada pela Lei 8663. A consolidação da disciplina está intimamente ligada a hegemonia de um grupo político/social que teve relação direta com a definição dos caminhos do ensino no Brasil. O Estado prescreve.

Art. 1º É instituída, em caráter obrigatório, como disciplina e, também, como prática educativa, a Educação Moral e Cívica, nas estolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País.

Art. 2º A Educação Moral e Cívica, apoiando-se nas tradições nacionais, tem como finalidade:

- a) a defesa do princípio democrático, através da preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, sob a inspiração de Deus;
- b) a preservação, o fortalecimento e a projeção dos valores⁴⁴⁰ espirituais e éticos da nacionalidade;
- c) o fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana;
- d) a culto à Pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições e aos grandes vultos de sua história; [...]⁴⁴¹

Os dois primeiros artigos do decreto-lei já evidenciam o caráter formador da disciplina. O momento de exceção da política brasileira acabou que definindo caminhos dentro do

⁴⁴⁰Todas as citações foram transcritas conservando a ortografia dos documentos originais.

⁴⁴¹ Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências.

sistema de ensino que colaborassem na legitimação de ideias e esboçasse as relações com o futuro.

A proposta era muito clara em instituir a disciplina como elemento fundamental na formação de um cidadão que atendesse ao momento transitório da sociedade: a ditadura militar. Todas as discussões para instaurar o projeto foram amparadas pela necessidade de transmitir valores cívicos e morais ‘apropriados’ às crianças em idade escolar, de forma que esse conjunto simbólico reverberasse em práticas condizentes à perspectiva de ordem e disciplina que projetavam os dirigentes do país naquele momento.

A disciplina foi implantada em todos os níveis de ensino, com algumas adaptações e complementações, como por exemplo, no grau médio foi instituído o ensino, também curricular, de Organização Social e Política Brasileira. O Decreto-lei inclusive previa a formação em nível superior e de pós-graduação, com algumas adaptações como para “Estudos de Problemas Brasileiros”, onde estaria contemplada a base filosófica, ideológica e pedagógica prescrita para a disciplina.

O levantamento prévio e parcial dos documentos aponta para a presença marcante de militares e religiosos entre os autores das obras que serviriam de base pedagógica para a ministração da disciplina. Aspecto que sugere forte relação com a questão da seleção dos conteúdos e dos métodos utilizados para o ensino.

Cada obra, em sua apresentação ou introdução, além da explanação sobre a distribuição dos temas, trazia um forte apelo nacionalista, elevando os interesses da pátria acima dos interesses da formação dos sujeitos. Todo o discurso fundamentado na ideia de que o cidadão é parte da pátria e, portanto também responsável pelo seu desenvolvimento e ascensão. O ambiente escolar, onde os jovens alunos estão para cumprir as exigências de um currículo, tornou-se terreno fértil para a disseminação das ideias de patriotismo, ética e responsabilidade social, sob a ótica do sistema político e educacional vigente.

Os manuais de Educação Moral e Cívica traziam capítulos específicos onde apresentavam as biografias e os principais feitos de algumas personalidades nascidas no Brasil ou não. Era sempre muito enaltecida a doação que fizeram de suas vidas à causas maiores, que estavam ligadas à Pátria. Os textos eram construídos para destacar as virtudes as quais justificavam que essas personalidades fossem nomeadas como heróis e heroínas da História do Brasil. Havia a preocupação de dizer que as suas participações foram fundamentais em importantes momentos históricos. E isso, utilizado como um discurso de

estímulo e exemplaridade onde o leitor era suscitado a compartilhar das virtudes ditas heroicas, para também contribuir no processo histórico de crescimento da Pátria. Cada herói ou heroína apresentado nos manuais construía um estereótipo de coragem, doação, lealdade e patriotismo, por isso era muito importante valorizar suas histórias.

As relações que os manuais construía com o tempo remetiam ao passado heroico que poderia e deveria ser revivido, porém em outros moldes. Todas as biografias destacadas tinham a função de servir como inspiração aos leitores. Num período onde era evidenciada a prospecção do país do futuro, os exemplos de heroísmo serviriam como base para esse país. De forma bastante otimista, o leitor era imbuído da nobre função de também participar deste projeto. No momento em que os planos governamentais estavam atrelados ao desenvolvimento econômico e social, era fundamental que os jovens estudantes fossem incorporados no processo. Era a promessa de um futuro próspero e ordenado, conforme as indicações da Bandeira Nacional. Após ser instaurado o Golpe Militar, estava inaugurada uma nova fase que demandava novos cidadãos. Neste contexto a escola e os manuais escolares eram importantes dispositivos a serem acionados para colaborar com o projeto.

Inicialmente, algumas obras que tratavam sobre o tema do civismo e da ética, eram utilizadas como base para a disciplina. Mas certamente após a divulgação do decreto intensificou-se o esforço para produzir um material específico e direcionado. Entre o material até então levantado para a pesquisa, percebe-se que os impressos produzidos para o ensino de Educação Moral e Cívica ofereciam uma grande diversidade de composição gráfica. A variação ia desde a quantidade de páginas, as capas, o maior ou menor investimento na qualidade, vários aspectos que possibilitam pensar o quanto era um território nebuloso a produção desses materiais. É importante salientar que as obras sempre passavam pelo crivo de uma comissão avaliadora específica para tratar do assunto. Muitas obras ostentavam em suas primeiras páginas a cópia do ofício assinado pela comissão competente com a autorização para a publicação do livro e as congratulações ao autor, enfatizando o esforço dispensado à formação dos cidadãos do país.

Mesmo os impressos com aspecto mais formal, com encadernação de livro científico, traziam em seu interior a composição gráfica direcionada para o uso escolar. Os exemplares até então pesquisados apresentaram exercícios de fixação, sugestões de leitura, pesquisas literárias, pesquisas de campo e até simulados para exames seletivos como o vestibular. Evidenciando todos os elementos que caracterizam uma obra didática, as obras pesquisadas

estão situadas nesta categoria , mesmo que na aparência lembrem mais uma literatura científica.

CONSTRUINDO A DISCIPLINA PARA O PAÍS.

A circunstância em que foi instituída a disciplina em todos os níveis dos sistemas de ensino é que vai dar os contornos da prescrição disciplinar e justificar a demanda pelo qual o saber será ensinado nas escolas. A Educação Moral e Cívica emerge como disciplina obrigatória na cena escolar durante o período da ditadura militar brasileira, em que o controle social estava muito presente em todos os círculos sociais. Naquele contexto, a escola serviu então como um instrumento de formação do cidadão cordato, respeitoso e patriota. O trecho inicial do decreto anteriormente citado, mostra com clareza que as finalidades da disciplina estavam ligadas ao aspecto civilizador da escola. Instruir os jovens alunos a terem uma postura/conduita possivelmente hegemônica quanto ao outro e quanto ao seu país, sinalizava para cidadãos responsáveis que saberiam participar da construção do país na perspectiva governamental do progresso. O governo através de seu Ministério da Educação atuava efetivamente ao instituir o ensino obrigatório de uma disciplina de cunho normatizador.

Art. 4º Os currículos e programas básicos, para os diferentes cursos e áreas de ensino, com as respectivas metodologias, serão elaborados pelo Conselho Federal de Educação, com a colaboração do órgão de que trata o artigo 5º, e aprovados pelo Ministros da Educação e Cultura.

Art. 5º É criada, no Ministério da Educação e Cultura, diretamente subordinada ao Ministro de Estado, a Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMC).⁴⁴²

Era necessário escolher o que se ia ensinar de conteúdos na disciplina. Como a organização interna das disciplinas é, em certa medida, um produto histórico, atendendo ao princípio normatizador, os conteúdos deveriam trazer elementos que enfatizassem a proposta da disciplina, e que apresentassem uma funcionalidade no meio social. Observando que os currículos básicos eram elaborados diretamente pelo governo federal, percebe-se a intenção de uniformidade na composição dos conteúdos que estariam sujeitos a avaliação também destes mesmos órgãos. A preocupação com o envolvimento do sistema educacional nessa

⁴⁴² Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências.

proposta de formação era tão aparente, que até justificou a criação da Comissão Nacional de Moral e Civismo, que era a comissão específica para tratar da disciplina, sua regulamentação, as publicações, seu desenvolvimento no currículo escolar.

Os textos introdutórios dos manuais até, mostraram-se ricos em informações sobre a seleção dos conteúdos da disciplina e as metodologias prescritas. As questões de formação ética e moral foram muito oportunamente transportadas do discurso cristão ocidental para reforçar as ideologias de compensação/punição já muito utilizadas pela igreja. O conhecimento divulgado no meio militar, sobre a organização política, os símbolos, as datas, as vitórias em batalhas, os vultos (personalidades entendidas como socialmente importantes), também se tornaram conteúdo da disciplina escolar, como uma proposta de aproximação dos sujeitos com a pátria, que deveria ser idolatrada.

Para além da subjetividade das ideologias institucionais, muito presentes estavam os conhecimentos vindos das áreas da História e da Geografia. Sob uma perspectiva positivista de *fatos históricos*, a disciplina tinha a possibilidade de evidenciar em seus conteúdos toda a construção histórica que reafirmava a grandiosidade da pátria. Os conteúdos adaptados da Geografia eram legitimados na disciplina como subsidiários da instrução dos alunos sobre os territórios e limites do seu país, as riquezas e as representações simbólicas de pertencimento, inscritas em bandeiras e brasões. Áreas como a Sociologia e a Filosofia também contribuíram para a definição dos conteúdos escolares, claro que com um enfoque que fosse de encontro às finalidades pensadas para a disciplina. Toda a questão do pensamento e da cidadania sempre condicionados pelo espírito colaborativo que deveria encaminhar o país para o crescimento e a grandeza.

Algumas observações podem ser feitas para pensar não somente a escolha dos conteúdos, mas a transposição feita de outras áreas, e a produção de sentidos explicitadas pelos autores em suas obras. Até a nomeação de alguns conteúdos recentes para a época, incorporados à disciplina, despertam no mínimo estranhamento

A REVOLUÇÃO BRASILEIRA

Em 1964 ocorreu no Brasil a **Revolução de Março**, cujos líderes desejavam preservar a independência do nosso País, manter a ordem pública, garantir os direitos de todos os cidadãos e promover grandes reformas em vários setores; por exemplo, a Reforma Administrativa. A Reforma Econômica e Financeira, a Reforma Política, a Reforma Educacional, a Reforma Sanitária. O principal objetivo da Revolução Brasileira é manter a comunidade nacional digna, feliz e unida, e fazer do Brasil um país próspero e desenvolvido, capaz de viver dentro das tradições herdadas de seus

antepassados. Essa tarefa não depende apenas do Governo, ou do Presidente da República, mas também de todos os outros brasileiros cumpridores de seus respectivos deveres. (PEREIRA, 1970, p. 76)

O conteúdo acima se apresentava no final do manual, nas últimas páginas, anteriores ao apêndice. Na questão da seleção dos conteúdos, principalmente no início do processo- referindo-se ao ano da publicação em 1970, é possível se perguntar sobre como foram sendo incorporados, quais as negociações e tensões que mediaram este processo, pois afinal, tratava-se de acontecimentos relativamente recentes para a época, que já estavam propostos como conteúdos. Dentro de uma perspectiva histórica e contemporânea, é possível arriscar um olhar de que fosse um breve ensaio sobre História do Tempo Presente. Mas ainda não eram conceitos operatórios para a escrita histórica, muito menos para a elaboração dos manuais de Educação Moral e Cívica. Muito mais provável que a seleção do conteúdo estivesse bastante atrelada às finalidades da disciplina escolar.

É muito naturalizada a ideia de que a disciplina fosse de fato construída com esses conteúdos, porém já que a prescrição vinha diretamente dos órgãos federais, e a obrigatoriedade foi imediatamente instituída, a perspectiva sobre os conteúdos de ensino poderia manter um foco bem mais ditatorial. O senso comum criado a respeito do momento político, um tanto renegado quando se transita pelas questões de memória, em muitos momentos acaba que por simplificar o olhar sobre as questões que compunham os conteúdos da disciplina escolar em questão.

A metodologia do ensino de Educação Moral e Cívica compunha um discurso relativamente uniformizado anunciado nas apresentações dos manuais, onde os autores explicitavam sua intencionalidade e arregimentavam os professores para que efetivassem a proposta.

As virtudes não se ensinam com receitas moralizantes, nem com exortações pífias. As virtudes se vivem. E este livro ensina a viver. A viver em ritmo de Brasil grande, a viver junto com todos os brasileiros e a realizar com eles as fascinantes descobertas de nossa inserção nos círculos concêntricos onde devemos irradiar nossa vitalidade e nosso idealismo. O Livro provoca situações nas quais as virtudes morais e cívicas são vividas espontaneamente e reflexamente conscientizadas. O Livro evoca as figuras daqueles que encarnaram esplêndidos ideais. Não é um manual a ser memorizado pelos alunos. Ninguém aprende a escrever à máquina decorando as regras de datilografia. É um livro para ser vivido e, antes de todos, pelos mestres. Hipocrisia não vale.(GALACHE, G.; ZANUY, F.; PIMENTEL, M^a T., 1975, p. 7-8)

Nos textos de apresentação/introdução é muito recorrente salientar todo o uso prescrito para os manuais e estabelecer um diálogo com os professores que estarão trabalhando os conteúdos em sala. Alguns dos manuais tinham uma apresentação para os docentes e outra para os discentes, mas normalmente o texto era organizado de forma que dialogasse com ambos, enaltecendo a proposta,

Nas outras matérias curriculares, passa quem sabe. Nesta, deve passar quem faz. Uma espantosa deficiência de nosso processo educativo reside precisamente nos critérios promocionais que êle adota. Para subir, basta ao aluno provar ter ingerido um determinado volume de informações, mesmo que êle seja um egoistazinho sórdido, um delator mesquinho, um mentiroso, um desleal.[...]O importante para uma pátria grande é ter gênios e heróis. (GALACHE, G.; ZANUY, F.; PIMENTEL, M^a T., 1975, p. 8)

Na maioria das vezes estas apresentações eram assinadas pelos próprios autores. Já em alguns casos, como no do fragmento apresentado acima, as apresentações eram assinadas por pessoas ou órgãos que endossassem a qualificação da obra. Os trechos acima foram escritos pelo Padre Fernando Bastos de Ávila.

Os argumentos apresentados, sempre traziam explícita ou implicitamente os ideais religiosos e militares que transversalizavam as metodologias pensadas para a disciplina. O discurso impresso vinha também acompanhado de práticas e posturas a serem internalizadas pelos alunos. Todos os elementos juntos configuravam o universo simbólico que sustentava o empreendimento de inserir esta disciplina no âmbito da *cultura escolar*.

Retornando aos trechos destacados nas citações anteriores, percebe-se que os conteúdos apresentados pela disciplina de Educação Moral e Cívica carregavam em si uma conotação de subjetividade que faz pensar o quanto seria complicado avaliar este saber numa perspectiva numérica, mais exata, como era e ainda é comum das práticas escolares. Se era discursado que a disciplina estava atrelada a vivência dos sujeitos, como medir essa internalização?

A análise prévia dos 11 manuais utilizados na pesquisa aponta para uma variedade de exercícios bastante considerável. Em grande parte dos manuais existem questionários. Mas foi possível observar que além desta modalidade de exercício, também se apresentam variações como sugestões de debate, temas para pesquisa, interpretações iconográficas, exercícios que simulam provas de vestibular, apontando para a importância da disciplina, enfim outros tipos que extrapolam a formalidade da disciplina. O diálogo sugerido pelos

manuais com os alunos acontecia por diferentes meios, e isso sinaliza que a avaliação dispunha de instrumentos para ser efetivada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os documentos utilizados para o desenvolvimento da pesquisa abrangem duas décadas, 70 e 80. Há muitas possibilidades de se mapear a trajetória da disciplina neste período. Este estudo dá indícios de que a disciplina de Educação Moral e Cívica teve uma articulação muito consistente entre as finalidades e os métodos, com prescrições de uso claras e bem argumentadas. Porém, a variedade de exercícios que era sugerida nos manuais para promover a fixação dos saberes fornece um indicativo também muito interessante. A partir do momento que eram solicitados aos alunos exercícios de pesquisas, debates, é possível pensar uma nova construção sobre os saberes colocados pelos manuais. Sabendo que a leitura é sempre uma experiência única (CHARTIER, 1990, p. 17), independente de existir todo um projeto oficial para o ensino da disciplina, os conhecimentos que foram apropriados a partir do seu estudo tem múltiplos direcionamentos e conotações. Partindo dos pressupostos da História Cultural e História das Disciplinas Escolares, a pesquisa ainda tem fôlego para outras abordagens.

O período da Ditadura Militar, amplamente estudado, acaba sendo um fator determinante para pensar as práticas educacionais no país. Em algumas situações, a análise da disciplina de Educação Moral e Cívica fica restrita à sua relação com o período de exceção e as similitudes de discurso. A investigação através de outras perspectivas pode ser capaz de ampliar o olhar sobre essa parte tão importante do processo de escolarização que é a constituição das disciplinas escolares e seus usos.

Portanto buscar compreender a ressonância da prescrição do Decreto-lei 869/69 em Florianópolis através do estudo de manuais que circularam nos sistemas de ensino da cidade, procura estabelecer os vínculos da História da Educação no Brasil com a de Santa Catarina, dando visibilidade às peculiaridades do ensino fora do eixo das grandes metrópoles, contribuindo para o entendimento da amplitude da *cultura escolar* (VIÑAO FRAGO, 1995, p. 69) e os materiais que a compõem. O exame dessa fonte privilegiada do contexto escolar viabiliza percorrer novos caminhos para a pesquisa histórica no campo educacional, afinal mesmo sendo a disciplina extinta, as tecnologias gráficas avançadas, e o

momento político diferente, os manuais – ou hoje, livros didáticos ainda cumprem um relevante papel na formação escolar. E afinal de contas fazer história nada mais é do que por objetos na ordem do tempo e abordar suas transformações, o que está diretamente proporcional ao trabalho do historiador que vai descobrindo seus arquivos e reinventando suas abordagens ao longo da pesquisa. Há ainda, muito por fazer.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Vanessa Kern de; INÁCIO Filho, Geraldo. “A Educação Moral e Cívica- doutrina, disciplina e prática educativa”. **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas n. 24, p. 125-134, dez./2006. Disponível em http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/24/art11_24.pdf. Acesso em 25 fev. 2014.
- BITTENCOURT, Circe. **Livro didático e saber escolar 1810-1910**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- BRASIL. Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. Disponível em: <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=195811>. Acesso em: 23 fev. 2014.
- CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Tradução: Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difel, Rio de Janeiro: Bertrand, 1990.
- CHERVEL, André. “A História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa”. **Revista Teoria e Educação**. Porto Alegre, v. 2, p. 177-229, 1990.
- CHOPIN, Alain. “História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte”. **Educação e Pesquisa**. Revista da Faculdade de Educação da USP, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004.
- CUNHA, Maria Teresa Santos Cunha. “Saberes impressos: escritas de civilidade em impressos educacionais - Décadas de 1930-1960”. In: YASBECK, Dalva Carolina; ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. (Orgs.). **Cultura e História da Educação: Intelectuais, legislação, cultura escolar e impressa**. Juiz de Fora, Minas Gerais: Editora da UFJF, 2009, p. 232-251.
- CUNHA, Maria Teresa Santos. UM PARIOTISMO SÃO: lições de História para a Escola Primária. Um estudo na série de leitura graduada “Pedrinho” de Lourenço Filho (décadas de 50/70 do século XX). **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 12, nº 01, p. 154-169. Jan/jun. 2011.
- DALLABRIDA, Norberto. (Org.) **Mosaico de escolas: modos de educação em Santa Catarina na Primeira República**. Florianópolis: Cidade Futura, 2003.
- FORQUIN, Jean-Claude. “Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais”. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, n. 5, p. 28-49, 1992.
- GALACHE, G.; ZANUY, F.; PIMENTEL, Mª T.. **Construindo o Brasil**. São Paulo: Edições Loyola, 1975
- GATTI JR, Décio. **A escrita escolar da História: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)**. Bauru/SP: Edusc, 2004.
- GOODSON, Ivor F.. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997.
- GOODSON, Ivor F. “Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução”. **Teoria & Educação**. n. 2, p. 230-254, 1990.
- JULIA, Dominique. “A cultura escolar como objeto histórico”. **Revista Brasileira de História da Educação**. São Paulo. N. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001.
- PEREIRA, Flávio A.. **Educação Moral e Cívica para a 4ª série do primário e para o curso de admissão**. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1970.
- RODRIGUES, Elaine. “Educação Moral e Cívica e ensino de História, aportes disciplinares de formação: um estudo comparado”. In: ANPED Sul 2012, IX. Caxias do Sul-RS. **Anais**. Disponível em http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Historia_da_Educacao/Trabalho/04_05_13_1785-6392-1-PB.pdf. Acesso em: 25 fev. 2014.
- SILVA, Vera Lucia Gaspar da; VALLE, Ione Ribeiro. “Obrigatoriedade Escolar em Santa Catarina: da obrigatoriedade pela força à força da obrigatoriedade”. In: VIDAL, Diana Gonçalves; SÁ, Elizabeth Figueiredo de; SILVA, Vera Lucia Gaspar da. (Org.). **Obrigatoriedade escolar no Brasil**. Cuiabá: EdUFMT, 2013.
- VIÑAO FRAGO, Antonio. “Historia de la educación e historia cultural”. **Revista Brasileira de Educação**, vol.1. nº0, p.63-82, set/dez, 1995.

AÇÕES DE EMPREENDEDORISMO EDUCACIONAL E O CUIDADO COM O *DEUTSCHTUM*: PELOTAS - SÉCULO XIX

Maria Angela Peter da Fonseca
Doutoranda do PPGE, Faculdade de Educação/UFPEL
mariangela@via-rs.net

Elomar Antonio Callegaro Tambara
Doutor em Educação, Professor do PPGE, Faculdade de Educação/UFPEL
tambara@ufpel.tche.br

Resumo

O objetivo deste artigo é mapear a trajetória do professor Eduardo Wilhelmy no setor educacional, particular e urbano da cidade de Pelotas, situada no sul da província de São Pedro do Rio Grande do Sul, na segunda metade do século XIX. Através de notícias em jornais locais, como o Diário Popular e o Correio Mercantil das décadas de 1880-1890 e da edição comemorativa do Jubileu de Ouro da Comunidade Evangélica Alemã de Pelotas 1938, foi possível apreender dados do empreendedorismo do educador e o seu cuidado com o bem cultural denominado *Deutschtum*, cultivado entre e/por seus pares étnicos, provenientes da Alemanha. Há que considerar que o professor Eduardo Wilhelmy transcendeu a questão educacional étnica, contemplando e participando de vários outros setores da educação particular na cidade de Pelotas.

Palavras-chave: Professor Eduardo Wilhelmy, História da Educação, Século XIX.

Introdução

O objetivo deste artigo é mapear a trajetória do professor Eduardo Wilhelmy no setor educacional, particular e urbano da cidade de Pelotas, situada no sul da província de São Pedro do Rio Grande do Sul, na segunda metade do século XIX, mais precisamente entre 1879 e 1898. A temática faz parte de uma investigação mais ampla desenvolvida no Doutorado em Educação e no Centro de Estudos e Investigações em História da Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Pelotas que contempla a História da Educação Teuto-Brasileira Urbana em Pelotas nos séculos XIX e XX.

Em relação à metodologia, esse trabalho foi realizado através de pesquisa documental e bibliográfica, privilegiando um aspecto descritivo. Dessa forma, por meio de notícias em jornais locais, como o Diário Popular e o Correio Mercantil das décadas de 1880-1890 e da edição comemorativa do Jubileu de Ouro da Comunidade Evangélica Alemã de Pelotas 1938, foi possível apreender dados do empreendedorismo do educador e o seu cuidado com o bem cultural denominado *Deutschtum*,⁴⁴³ cultivado entre e/por seus pares

⁴⁴³ Segundo Grützmann (2003), os pressupostos, as diretrizes e as imagens orientadoras do *Deutschtum*, responsáveis pela articulação e construção de seu arcabouço teórico, procedem do nacionalismo alemão,

étnicos, provenientes da Alemanha. A partir dessas informações, questionamos: quais as especificidades do ensino nas escolas fundadas pelo pedagogo? Que *logos* e que *ethos*⁴⁴⁴ eram veiculados através do ensino?

Dotado de cultura e conhecimentos pedagógicos admiráveis, fundou várias escolas em Pelotas, entre elas *Die Deutsche Schule* (A Escola Alemã), de 1889, para meninos e meninas, onde o ensino era ministrado em língua alemã. Essa escola representou a origem e o anseio de um grupo de alemães e seus descendentes, membros da Comunidade Evangélica Alemã fundada em 1888 que veio a materializar-se em 1898, através da fundação do Collegio Allemão de Pelotas, sob a chancela do Sínodo Rio-Grandense⁴⁴⁵. Há que se considerar que o professor Eduardo Wilhelmy transcendeu a questão educacional étnica, contemplando e participando de vários outros setores da educação particular na cidade de Pelotas.

Em 1865, o professor Eduardo Wilhelmy proveniente dos territórios alemães, veio para a província de São Pedro do Rio Grande do Sul. Inicialmente dirigiu-se para a Colônia de São Lourenço e hospedou-se na casa da família Rheingantz que fundou a Colônia, em 1858 (FONSECA, 2007, p.61). Há indícios de que, com sua vocação docente, tenha ministrado aulas na escola fundada em 1862 (SIMON, 1938, p. 12), na citada colônia.

No entanto, a cultura e o conhecimento do professor Eduardo Wilhelmy foram direcionadas para uma atuação empreendedora e intensa na área educacional em Pelotas, a partir da década de 1870, tanto que em 1879, fundou o Collegio Commercial e, em 1880, fundou o Collegio Ozorio. Em 1886, em anexo ao Collegio Commercial, abriu uma *Elementarschule für Mädchen* (Escola Elementar para Meninas) sob a direção de D. Angelina Klein auxiliada por Cecília Wilhelmy, filha de Eduardo Wilhelmy. No ano seguinte, ministrou aulas no Curso Commercial noturno, que funcionou no Collegio Evolução do professor Luiz Carlos Massot e, em 1889, lecionou no Lyceu Rio-Grandense de Agronomia Veterinária.

principalmente da vertente étnica que surgiu, na Alemanha, no início do século XIX. Trata-se de um conjunto de ideias ecléticas cuja articulação teórica origina-se de diferentes pensadores e filósofos alemães. A contribuição decisiva para a construção do nacionalismo alemão e do pensamento étnico procede de Herder (1744-1802).

⁴⁴⁴ *Ethos*, conforme Caniello (2001), é entendido como um fato sociológico e histórico sintético e explícita, sobretudo, a preeminência do "espírito de um povo" (*Volksgeist*) — ou seja, o âmago da tradição que o constitui — sobre o "espírito do tempo" (*Zeitgeist*) — ou seja, a conjuntura que o pressiona.

⁴⁴⁵ O Sínodo Rio-Grandense abrangia as igrejas protestantes de confissão luterana no Rio Grande do Sul e estava sediado em São Leopoldo desde 1886. Segundo Tambara (1991), além da questão religiosa, priorizava o setor educacional.

Nesse mesmo ano, abriu *Die Deutsche Schule* (A Escola Alemã), uma escola para meninos e meninas, onde o ensino era em alemão. A Escola Alemã representava o anseio de um grupo de alemães e teuto-brasileiros, membros da Comunidade Evangélica Alemã fundada em outubro de 1888. O professor Eduardo Wilhelmy foi um dos fundadores da comunidade e, devido à carência de profissional especializado, exerceu, paralelamente às atividades docentes, as funções de pastor leigo, exercendo o cuidado espiritual aos membros da comunidade, até 1898. Além das ações educacionais e pastorais, foi professor particular de língua alemã, tradutor e correspondente de um jornal alemão de Porto Alegre e incentivador da cultura alemã, dirigindo uma sociedade de canto (SIMON, 1938).

Eduardo Wilhelmy – um empreendedor na área educacional em Pelotas

A partir dos próximos parágrafos, com base em notas de jornais locais, com exceção da citação de Osório (1998), estaremos comentando sobre as instituições que o professor Eduardo Wilhelmy, direta ou indiretamente, esteve vinculado, no período de 1879 até 1895, seja como diretor, professor ou organizador e incentivador do ensino em Pelotas.

Chamamos a atenção para a proximidade dos endereços das escolas do professor Eduardo Wilhelmy. Todas as escolas estavam localizadas na rua do Imperador, nome que permaneceu até a Proclamação da República, quando foi modificado para Félix da Cunha. No número 249, funcionou o Collegio Commercial (DIÁRIO POPULAR, 10/1/1895); no número 163, funcionou a *Elementarschule für Mädchen* (CORREIO MERCANTIL, 27/10/1886); no número 165, funcionaram o Lyceu Rio-Grandense de Agronomia e Veterinária (CORREIO MERCANTIL, 4/1/1889) e *Die Deutsche Schule* (CORREIO MERCANTIL, 15/1/1889). Provavelmente o Collegio Ozorio também tenha funcionado nessas imediações.

Collegio Commercial – 1879

De acordo com o Diário Popular de 10/01/1895, evidencia-se a existência do Collegio Commercial, em seu 16º ano, dirigido por Eduardo Wilhelmy desde 1879. Situado na rua Félix da Cunha, número 249, tratava-se de um colégio masculino, colocando a pedagogia a serviço da disciplina, com vistas à inserção dos alunos no mercado comercial, tanto de Pelotas, como da zona sul.

O professor dava ênfase ao Certificado de Conclusão, que versava não apenas a respeito do saber, mas também sobre a conduta e o comportamento do ex-aluno. A

especificidade da conversação em língua alemã distinguia-o de outras instituições. O título de “Instituto” concedia ao Collegio Commercial um aval de qualidade de ensino na cidade de Pelotas. À guisa de informação, acrescentamos a notícia, na íntegra.

Collegio Commercial

Dirigido por Eduardo Wilhelmy
249-Rua Felix da Cunha-249

Este estabelecimento fundado em 1879, tem continuado a merecer a coadjuvação do publico, por motivo de seu inalteravel systema de uma disciplina recta e pedagogica, benefica para a educação e o futuro das crianças. Os alunos que frequentaram e concluíram sua educação neste estabelecimento, sempre têm encontrado collocação com facilidade em acreditadas casas commerciaes, tanto nesta cidade como no Rio Grande. Cada alunno, ao despedir-se deste collegio, recebe um – certificado – sobre seu comportamento e saber; os srs. Comerciante, etc., que desejarem tomar para seu empregado um ex-alunno deste estabelecimento, devem exigir o dito certificado, para sua informação. Os estudantes que quizerem aprender a lingua allemã, melhor o conseguirão neste collegio, onde este idioma é o da conversação. O collegio tem sempre um corpo docente adequado ao seu programma, indicado pelo título de instituto. O director deste estabelecimento previne aos Srs. Paes de familia que só abrirá as aulas de seu collegio no dia 14 do corrente, por achar-se na estação balnear, afim de tratar de sua saúde, pelo que péde desculpa aos seus favorecedores (DIÁRIO POPULAR, 10/01/1895).

Collegio Ozorio – 1880

Osório (1998, p. 324), ao referir-se à fundação do Collegio Ozorio em janeiro de 1880, preconiza as qualidades e especificidades do professor Eduardo Wilhelmy, especializado na Alemanha, na primeira metade do século XIX. O professor dirigia o colégio, utilizando uma pedagogia e didática pautadas na convivência agradável entre mestre e aluno, onde os castigos corporais haviam sido abolidos. O professor considerava que a escola deveria ser, para a criança, “motivo de prazer e o mestre um amigo, um pai”, evidenciando sua filosofia educacional.

Usava, pela primeira vez, utensílios pedagógicos como o “contador mecânico”, as “letras moveiças” e o “relógio”, engenhoso instrumento; e os alunos pensionistas, de modo moralizador, participavam das mesmas refeições que o diretor e sua família, comendo em conjunto (OSÓRIO, 1998, p. 324).

***Elementarschule für Mädchen* – 1886 (Escola Elementar para Meninas)**

Consideramos relevante mencionar a preocupação do professor Eduardo Wilhelmy com a educação feminina, preferencialmente alemã, em Pelotas. Isto pode ser comprovado através da inauguração de uma *Elementarschule für Mädchen* (Escola Elementar para Meninas), com um pensionato, em anexo ao Collegio Commercial, no ano de 1886. Sob a

chancela de Eduardo Wilhelmy e da professora Angelina Klein, educadora especializada na Alemanha e na Bélgica, teve como professora auxiliar, Cecília Wilhelmy, filha do professor Eduardo Wilhelmy (CORREIO MERCANTIL, 27/10/1886).

A notícia da inauguração da escola havia sido veiculada em língua alemã, no jornal Correio Mercantil, no início desse ano, em 5/1/1886, evidenciando o envolvimento do professor Eduardo Wilhelmy em prol da educação e da cultura alemãs em Pelotas, ampliando seu estabelecimento de ensino, oferecendo educação setorizada, para meninos, nos já citados Collegio Commercial e Ozorio e, a partir dessa data, na Escola Elementar para meninas. A pequena nota elucida a circulação de um *ethos* alemão nessas escolas, em Pelotas, na segunda metade do século XIX.

Elementarschule für Mädchen

Am 7 Januar 86 wird hier unter Leitung des Lehrern Wilhelmy und Frau Angelina Kleyn eine Mädchenschule und Pensionat eröffnet.

Näheres bei Wilhelmy

Rua do Imperador n. 163 Pelotas

Escola Elementar para Meninas

No dia 7 de janeiro, será aberta aqui, sob a direção dos Professores Wilhelmy e Sra. Angelina Klein, uma Escola Feminina e um Pensionato.

Maiores informações com Wilhelmy

Rua do Imperador n. 163 Pelotas

(Texto vertido por Maria Angela Peter da Fonseca).

Curso Commercial 1887

O professor Eduardo Wilhelmy também exerceu a docência no Curso Commercial noturno do Collegio Evolução, compartilhando o espaço docente com outros mestres regentes importantes da cidade, como Antonio Lorenzini, Affonso E. Massot, Frederico Torres e José Stott.

Percebe-se que a direção desse colégio atribuía grande significado à capacidade intelectual, conjugada às qualidades morais de seus mestres, deslocando para a comunidade, através dos pais dos alunos, o aval para sua instituição. Ou seja, o mestre precisava manifestar uma postura ética condizente com as expectativas do educandário e dos pais dos alunos.

De acordo com o Correio Mercantil do dia 28/04/1887, confirma-se a ação do professor Eduardo Wilhelmy e as expectativas da instituição em relação a um ensino de qualidade, pautado na capacidade intelectual e moral de seus professores.

Curso Commercial

Este curso funcionará à noite, no estabelecimento, mediante a contribuição de 20\$000. Compreende os estudos de alemão, italiano, francez, inglez, arithmética e escripturação mercantil, sendo regido pelos professores Eduardo Wilhelmy, Antonio Lorenzini, Affonso E. Massot, Frederico Torres e José Stott. Attentos os grandes melhoramentos introduzidos pelo Collegio Evolução e ainda mais a capacidade intellectual e moral do corpo docente, os directores esperam merecer dos Srs. Chefes de família a confiança que procurarão conservar pelo trabalho e pela escrupulosa observância de seus deveres.

Os directores José Stott, director interno.

Luiz Carlos Massot.

N.B. – Recommendamos a leitura dos estatutos expalhados n’esta cidade e na campanha (CORREIO MERCANTIL, 28/04/1887).

Lyceu Rio-Grandense de Agronomia e Veterinária

Em 1889, o professor Eduardo Wilhelmy integrou o corpo docente do Lyceu Rio-Grandense de Agronomia e Veterinária, que funcionou em um dos setores administrados pelo citado professor. Através de uma nota no Correio Mercantil do dia 4/1/1889, anunciava a abertura de vagas para o pensionato do Lyceu, enfatizando as regras pedagógicas e disciplinares. Evidencia-se a ação do professor como administrador do pensionato e professor do Lyceu.

Lyceu Rio-Grandense de Agronomia e Veterinária

Eduardo Wilhelmy, professor do Lyceu, autorizado pelo Ilmo. Sr. Presidente do estabelecimento, aceita pensionistas, que queiram frequentar as aulas do mesmo instituto. Preços módicos. Trato familiar, debaixo de regras pedagógicas. Informações, rua Imperador n.165, sobrado, do dia 12 de Janeiro em diante, a qualquer hora do dia.

***Deutsche Schule* de 1889 – Escola Alemã de 1889**

A *Deutsche Schule*, a Escola Alemã de 1889, foi fundada com o desejo de vir a tornar-se uma escola da Comunidade Evangélica Alemã, instituída um ano antes. Por intermédio de uma nota publicada em alemão, comprovamos a ideia, vinculada ao anseio da realização de uma escola desta comunidade.

Essa escola foi organizada com a orientação pedagógica, baseada nos princípios de coeducação, isto é, meninos e meninas partilhando o mesmo espaço na sala de aula. Por meio desta nota do jornal Correio Mercantil, de 15/1/1889, percebe-se que a *Deutsche Schule* era um dos setores da instituição dirigida pelo professor Eduardo Wilhelmy, composta por outros colégios como, por exemplo, o Collegio Commercial, sendo que, nesse setor, como “em vários outros”, o ensino seria ministrado em alemão.

Die Deutsche Schule (Pelotas)

Nimmt Kinder beiderlei Geschlechts an; in dieser Abtheilung, wie in mehreren Lehrgegenständen der anderen, wird in deutscher Sprache unterrichtet. Gemischte Abtheilung 3\$000 monatlich Vorausbez. Damit die Idee einer Gemeindeschule realisire, wird um starke Betheiligung gebeten.

Rua do Imperador, n. 165.

Escola Alemã (Pelotas) Recebemos crianças de ambos os sexos; neste setor da instituição escolar, como em vários outros, o ensino será no idioma alemão. Pagar adiantado, 3\$000 por mês, na repartição mista. A fim de realizar-se a idéia de uma escola da comunidade, oramos para vir a fortalecer a participação. Rua do Imperador, n.165

(Texto vertido por Maria Angela Peter da Fonseca).

Comunidade Evangélica Alemã (*Deutsche Evangelische Gemeinde*)

De acordo com o professor Eduardo Wilhelmy (1889) a ideia de realizar uma escola da comunidade evangélica alemã em Pelotas, permeou os ideais dos primeiros imigrantes alemães luteranos que se radicaram em Pelotas na segunda metade do século XIX que, com sua tendência gregária, reuniam-se em torno de várias associações e sociedades que promoviam a cultura, a saúde, a educação, os esportes e, também, a religião.

Já na década de 1870, esse grupo de imigrantes alemães, após algumas tentativas infrutíferas, fundou, em 1884, uma *Deutsche Evangelische Gemeinde*, uma Comunidade Evangélica Alemã, tendo como membros fundadores Frederico Carlos Lang, Frederico Jacob Ritter, Francisco Behrendorf, entre outros.

O artigo primeiro do estatuto dessa comunidade rezava que o objetivo da comunidade evangélica alemã era: a religião luterana e a atenção ao ensino escolar para jovens. No artigo quinto, constava que a comunidade deveria conseguir um local para o pastor morar e, também, para a escola. Mas essa iniciativa não frutificou (SIMON, 1938, p. 8).

No entanto, em 20 de outubro de 1888, foi fundada *Die Deutsche Evangelische Gemeinde in Pelotas*, a Comunidade Evangélica Alemã em Pelotas, tendo como presidente Francisco Behrendorf; tesoureiro, Carlos Ritter e, entre outros membros, o professor Eduardo Wilhelmy, diretor do Collegio Commercial. Nessa ocasião, foi lançada a ideia de uma *Gemeindeschule*, ou seja, de uma escola da comunidade. Todavia esta ideia veio amaterializar-se, somente, dez anos depois, no final do século XIX (SIMON, 1938, p. 13).

Durante os primeiros dez anos de existência da Comunidade Evangélica Alemã, o professor Eduardo Wilhelmy, de acordo com o que foi anunciado anteriormente, exerceu também as funções de pastor leigo, devido à carência de profissionais formados na área específica.

A Comunidade Evangélica Alemã de Pelotas era composta por 30 famílias (RELATÓRIO ESCOLAR DO COLLEGIO ALLEMÃO DE PELOTAS, 1913, p. 15), ou seja, entre adultos e crianças, abrangendo três gerações, com avós, pais e filhos, participavam como membros, aproximadamente, 300 pessoas.

Com base no censo de 1890, a população urbana de Pelotas era de 25.000 mil habitantes (ANJOS, 2000, p. 46), sendo que o número de imigrantes alemães e seus descendentes, que habitavam a área urbana, oscilava em torno de 15% do total. No entanto, o número de membros da Comunidade Evangélica Alemã de Pelotas atingia apenas 1,2% do total da população urbana, e menos de 8% do grupo étnico.

De acordo com esses dados, em termos confessionais, questionamos: que religião professavam, ou não, os outros 85%, representantes da etnia alemã em Pelotas, na década de 1890? Onde estudavam os filhos desta etnia? Em casa, nas famílias, ou em que escolas?

Consideramos relevante acrescentar que os três primeiros presidentes da Comunidade Evangélica Alemã, desde 1888 até 1901, foram: Francisco Behrendorf (1888-1893, 1899-1901), Frederico Carlos Lang (1893-1895) e Carlos Ritter (1895-1899), um forte comerciante e dois grandes industriais, com os produtos de seus trabalhos premiados, inclusive na Europa (SIMON, 1938, p. 2).

A vinculação do trabalho⁴⁴⁶ com o protestantismo luterano evidencia que o espírito do capitalismo ampara-se no sagrado, para legitimar o fruto de seu trabalho, direcionando parte do excedente para obras sociais, religiosas e educacionais, entre elas, a fundação de comunidades religiosas e escolas.

No entanto, esta comunidade urbana somente erigiu um templo para suas práticas religiosas na primeira metade do século XX, incentivada pelo Sínodo Rio-Grandense que organizava e abrangia as igrejas protestantes de confissão luterana no Rio Grande do Sul e estava sediado em São Leopoldo desde 1886.

⁴⁴⁶ De acordo com Weber (1985), a capacidade de trabalho e o conseqüente acúmulo de capital, vinculados a uma religiosidade, caracterizaram o surgimento do espírito do capitalismo, primeiramente, entre as populações protestantes provenientes das classes médias e superiores da sociedade europeia.

Até então, o trabalho, o cuidado com a educação das novas gerações e as associações em torno da cultura e das tradições priorizaram as práticas dos membros dessa comunidade o que, na área educacional veio a se materializar mais fortemente com a fundação do Collegio Allemão no final do século XIX.

O Collegio Allemão de Pelotas e a Sociedade Escolar

A fundação do Collegio Allemão em Pelotas, para meninos e meninas, no final do século XIX, foi o resultado de uma combinatória de esforços em prol da conservação do germanismo, na concepção de um *logos*, de um conhecimento, transmitido através da língua alemã, formadora de um *ethos* exclusivo, em um *locus* específico: a instituição escolar acima citada.

Entre os componentes desta combinatória, encontravam-se os representantes da Comunidade Evangélica Alemã, que fundaram uma Sociedade Escolar, e um pastor, proveniente do Sínodo Rio-Grandense, representando a igreja evangélica alemã no Rio Grande do Sul.

Consideramos relevante acrescentar que a educação escolar estava incluída no projeto educacional do Sínodo Rio-Grandense, através do fomento à fundação de escolas. Portanto, os acordos selados entre a Sociedade Escolar, composta por 18 senhores, e o Sínodo Rio-Grandense culminaram com a fundação de um colgio no dia 17 de dezembro de 1898. Essa conquista foi publicada no jornal A Opinião Pública, no dia 18/12/1898.

O objetivo principal da Sociedade Escolar era cuidar dos interesses comuns de um grupo de pessoas com vistas à educação escolar, amparados por um regulamento legal. Entre outros objetivos, encontravam-se os seguintes: organizar, administrar e manter um collegio em funcionamento, abrangendo cuidados que iam desde a escolha de um local adequado para a instalação da instituição, até à contratação do corpo docente.

A direção da escola ficou a cargo de um pastor e professor do Sínodo Rio-Grandense. A diretoria da Sociedade Escolar foi composta pelos seguintes senhores: Herr (Senhor) H. Kuhn, presidente, Herr W. Sauter, vice-presidente, Herr F. Ritter, tesoureiro, e L.C. Bernhardt, secretário. Finalmente, em janeiro de 1899, o pastor e professor W. Naumann inaugurou a escola.

Por ocasião da fundação do Collegio Allemão de Pelotas, o industrial Carlos Ritter era o presidente da Comunidade Evangélica Alemã. Além de sócio fundador da Sociedade

Escolar, mantenedora do Collegio Allemão, ocupou o lugar de membro de honra da diretoria da citada sociedade a partir de 1906 até 1923. (RELATÓRIO ESCOLAR DO COLLEGIO ALLEMÃO DE PELOTAS, 1923, p. 14).

Segundo o Relatório Escolar do Collegio Allemão de 1913 (p.5), o Collegio Allemão de Pelotas recebeu, em 1913, do *Brasilianischer Bank für Deutschland* (Banco Brasileiro para a Alemanha), a doação de 100:000 mil réis. De acordo com o Relatório Escolar do Collegio Allemão de 1923 (p. 12 e 13), o apoio da Alemanha, especificamente ao Collegio Allemão de Pelotas, na década de 1910, é evidenciado no *Kassenbericht der "Deutschen Schule"* (Relatório do Movimento de Caixa do Collegio Allemão), através do *Unterstützung aus Deutschland* (subvenção da Alemanha).

Doações em espécie foram recebidas de 1910 até 1917. A partir do final da Primeira Guerra, de 1917 a 1923, cessaram as doações. Em 1913 e 1914, o Collegio Allemão recebeu o apoio da Europa (*Unterstützung aus Europa*), de 2 parcelas de 251.200 mil réis.

Através dos dados acima apresentados, em relação ao recebimento de subvenções da Alemanha e da Europa, para auxiliar a manutenção do Collegio Allemão de Pelotas, comprova-se a seguinte hipótese: o Collegio Allemão estabeleceu-se em Pelotas, cumprindo as expectativas de uma política de emigração, para a conservação do bem cultural germânico (*Deutschtum*), com vistas à criação de um mercado consumidor dos produtos das indústrias alemãs. Era imperativo conservar a memória por uma razão política e econômica, vinculada a um pertencimento étnico e cultural.

Em uma perspectiva mais ampla, no final do século XIX, estendendo-se às primeiras décadas do século XX, a preservação do germanismo, através do apoio às escolas e à igreja evangélica alemã, fazia parte dos projetos do reino alemão, com vistas à ampliação e à consolidação das alianças comerciais com o mercado e o público consumidor das indústrias alemãs no final do século XIX. Os imigrantes alemães e os teuto-brasileiros no Rio Grande do Sul eram os sujeitos e os meios para que este projeto viesse a se consolidar (CUNHA, 2003).

Os representantes dessa etnia que se radicaram em Pelotas, formaram uma pequena burguesia e com sua tendência gregária, reuniram-se em torno de várias finalidades, como a indústria, o comércio, a imprensa, a cultura, a saúde, os esportes, a religião e, mais especificamente, a educação escolar, o que culminou com a fundação de uma Sociedade Escolar a qual deu origem ao Collegio Allemão de Pelotas, em 1898, sonho esse, acalentando pelo professor Eduardo Wilhelmy.

À guisa de conclusão...

O ano da fundação do Collegio Allemão de Pelotas coincidiu com a terceira fase de evolução da escola teuto-brasileira no Rio Grande do Sul que abrangeu o último quarto do século XIX, quando triplicou o número de escolas teuto-brasileiras, chegando a 308 escolas de língua alemã (KREUTZ, 1994). Nessa fase, instalaram-se o Sínodo Rio-Grandense e a Associação dos Professores Evangélicos Teuto-Brasileiros, além da efetiva imprensa que se fazia notar principalmente na área docente das escolas teuto-brasileiras do Rio Grande do Sul.

No entanto, um ano antes da fundação do Collegio Allemão de Pelotas, o professor Eduardo Wilhelmy, apesar de todos os seus esforços para a fundação de um colégio da Comunidade Evangélica Alemã de Pelotas, e praticamente em vias da concretização, por motivos de saúde, fechou seu Instituto de Ensino em Pelotas, transferindo-se para Canguçu, onde veio a fundar uma nova comunidade e uma nova escola (SIMON, 1938).

Pioneiro de múltiplas funções, também foi fotógrafo, tradutor, correspondente de um jornal alemão de Porto Alegre, dirigente de uma sociedade de canto e grande incentivador da cultura alemã em Pelotas, conjugando a docência com o exercício de pastorado, tendo sido o primeiro pastor leigo a desenvolver as funções pastorais na Comunidade Evangélica Alemã de Pelotas.

A partir desses dados concluímos que o professor Eduardo Wilhelmy, homem de grande conhecimento e iniciativa, lançou firmes e sólidos fundamentos pedagógicos e culturais em seus estabelecimentos de ensino, tais como, no Collegio Commercial, um colégio masculino, em que a conversação se dava em língua alemã. No Collegio Ozório usou pela primeira vez, utensílios pedagógicos e os alunos pensionistas, de modo moralizador, participavam das mesmas refeições que o diretor e sua família.

Na *Elementarschule für Mädchen* (Escola Elementar para Meninas) deu atenção à educação de meninas, visando a educação feminina, especialmente étnica veiculando notícia em alemão em jornal local. Também exerceu a docência no Curso Commercial do Collegio Evolução e no Lyceu Rio-Grandense de Agronomia e Veterinária, que funcionou em um dos setores administrados pelo citado professor. Para finalizar o período acima anunciado, fundou *Die Deutsche Schule* (A Escola Alemã), organizada com a orientação pedagógica,

baseada nos princípios de co-educação, isto é, meninos e meninas partilhando o mesmo espaço na sala de aula em que o ensino seria ministrado em alemão.

O ensino ministrado nas escolas fundadas pelo educador seguia as orientações de modernos métodos pedagógicos da segunda metade do século XIX. O pedagogo imprimia em seus alunos e alunas conhecimentos específicos priorizando a conversação em língua alemã. No entanto mantinha a ênfase na disciplina e no comportamento, mas aboliu os castigos, enfatizando um efeito moralizador.

A especificidade do ensino em língua alemã elucidava a transmissão de um *logos* e a formação de um *ethos* específicos priorizando uma clientela étnica com vistas à continuidade de um patrimônio cultural denominado germanismo - *Deutschtum* - em terras brasileiras. Acredita-se que com o seu saber e o seu conhecimento teria contribuído significativamente com o ensino no/do Collegio Allemão de Pelotas.

Referências

- ANJOS, Michel Hallal dos. **Estrangeiros e Modernização: a cidade de Pelotas no último quartel do século XIX**. Pelotas: UFPel, 2000.
- CANIELLO, Márcio. **O Ethos Brasília: Sociologia Histórica da Formação Nacional (1500-1654)**. Recife: PPGS/UFPE, 2001, Tese de Doutorado.
- CUNHA, Jorge Luiz da & GÄRTNER, Angelika. **Imigração Alemã no Rio Grande do Sul: História, Linguagem e Educação**. Santa Maria:UFSM,2003.
- ELIAS, Norbert. **O processo civilizador. Uma história dos costumes**. 2 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1994. Vol.1.
- FONSECA, Maria Angela Peter da. **Estratégias para a Preservação do Germanismo: (Deutschtum): Gênese, e Trajetória de um Collegio Teuto-Brasileiro Urbano em Pelotas (1898- 1942)**. 2007. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.
- GRÜTZMANN, Imgart. **Carvalho entre palmeiras:representações e estratégias identitárias no germanismo**. Revista do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. V.7,n.8. São Leopoldo:Unisinos,2003.
- JORNAL **Correio Mercantil**, Pelotas, 1886, 1887,1889.
- _____ **Diário Popular**, Pelotas, 1895.
- KREUTZ, Lúcio. **Material Didático e Currículo na Escola Teuto-Brasileira do Rio Grande do Sul**. São Leopoldo: Unisinos,1994.
- OSÓRIO, Fernando. **A Cidade de Pelotas**. 3ed. Vol. 2. Pelotas: Armazém Literário, 1998.
- RELATÓRIO Escolar do Collegio Allemão de Pelotas de 1913. **Jahres=Bericht der Deutschen Schule zu Pelotas über das 14. Schuljahr 1913**. Pelotas: “Deutsche Wacht”, 1914.
- RELATÓRIO Escolar do Collegio Allemão de Pelotas de 1923. **In Zum 25 jährigen Bestehen der Deutschen Schule zu Pelotas, 1898-1923**. Rio Grande: Livraria Rio-Grandense, 1923.
- SIMON, A. **Deutsche Evangelische Gemeinde Pelotas (Rio Grandenser Synode) 1888-1938 Zum 50=jährigen Jubiläum**. (Jubileu de 50 anos da Comunidade Evangélica Alemã de Pelotas (SínodoRio-Grandense) 1888-1938). São Leopoldo: Druck von Rotermund & Cia., 1938.

TAMBARA, Elomar. **A Educação no Rio Grande do Sul sob o Castilhismo**. Porto Alegre: URGs, 1991. Tese de Doutorado.

WEBER, Max. **A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo**. 4ed. São Paulo: Livraria Pioneira, 1985.

A CIDADANIA PARA LOURENÇO FILHO E LUIS REISSIG: UMA ANÁLISE COM BASE NOS ARTIGOS PUBLICADOS NA REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS NA DÉCADA DE 1940

Maria Augusta Martiarena de Oliveira
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
Pós-doutoranda pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS
martiarena.augusta@gmail.com

Berenice Corsetti
Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS
cor7@terra.com.br

Resumo

A Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos constitui-se em uma fonte inestimável para a pesquisa no âmbito da História da Educação. Nesse sentido, em uma pesquisa maior optou-se por analisar a temática da cidadania presente nas publicações desse periódico entre a sua fundação e os dias atuais. O presente trabalho objetiva analisar a concepção de cidadania presente em dois artigos publicados na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, na década de 1940, de dois educadores latino-americanos: Lourenço Filho e Luis Reissig. Para tanto, como aportes teórico-metodológicos, utiliza-se a História Cultural em diálogo com a metodologia histórico-crítica. Buscou-se, também, os referenciais historiográficos que embasam a utilização de periódicos na pesquisa em educação. Palavras-chave: cidadania, RBEP, CLES, impressos.

Introdução

Atualmente, muitas pesquisas no âmbito da História da Educação destinam-se ao estudo de impressos como fonte de pesquisa. Além disso, destinam-se à análise do papel de determinados intelectuais na esfera educacional. Nesse sentido, o presente trabalho objetiva analisar a concepção de cidadania presente em dois artigos publicados na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, na década de 1940, de dois educadores latino-americanos: Lourenço Filho e Luis Reissig.

Como fonte de pesquisa, utiliza-se a anteriormente mencionada Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, tendo em vista a ampla circulação que o referido periódico alcançou, ao mesmo tempo em que serviu para influenciar diversos grupos sociais.

A seleção dos artigos se deu em uma pesquisa maior dedicada ao estudo das concepções de cidadania na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. No presente trabalho são utilizados dois artigos: “O problema da educação de adultos”, de Manoel Bergström Lourenço Filho, e “A educação para a vida nacional”, de Luis Reissig. Optou-se por abordar

conjuntamente as publicações desses dois educadores, tendo em vista as similaridades existentes entre ambos, bem como as possibilidades de traçar comparações entre as concepções de cidadania divulgadas no Brasil e na Argentina.

Diálogos possíveis entre a História Cultural e a metodologia histórico-crítica

Para a realização do presente estudo optou-se pela utilização de duas metodologias diferentes, mas, cujo diálogo, pode gerar grandes possibilidades de interpretação e análise. A presente investigação caracteriza-se por uma aproximação com a História Cultural, justificada pela notória influência dos teóricos franceses na historiografia brasileira e por considerar-se a educação (e mesmo a História da Educação) como uma parte integrante do que se chama de cultura.

Deve-se ter em conta que a abordagem pretendida pela História Cultural não se contrapõe à metodologia histórico-crítica. Essa abordagem metodológica baseia-se no materialismo histórico e pressupõe uma análise dialética da trajetória histórica, com o objetivo de analisar o texto e o contexto. Dessa forma, entende-se que o elemento cultural encontra-se vinculado a um contexto maior e é dele uma representação. Nesse sentido, as práticas culturais (consequentemente educativas) são resultado de um contexto estrutural maior, ao mesmo tempo em que operam para a sua manutenção ou transformação.

Os impressos como fonte de pesquisa

O presente estudo insere-se no campo da pesquisa historiográfica em educação, notadamente na área de História da Educação. Tendo em vista que a fonte de pesquisa a ser utilizada é a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, buscou-se formar um referencial teórico que servisse de base para a análise do referido *corpus* documental. Atualmente, a imprensa pedagógica constitui-se em uma importante fonte de pesquisa em História da Educação, tornando-se um tema recorrente nas pesquisas, tanto em esfera nacional como internacional.

Pode-se dizer que como algumas das referências internacionais mais utilizadas para as pesquisas com a referida fonte no Brasil, destacam-se os trabalhos de António Nóvoa e Pierre e Pénélope Caspard. Ao analisar os periódicos portugueses, Nóvoa afirma que:

A análise da imprensa permite apreender discursos, os quais 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 em que denunciam situações do presente (NÓVOA, 2002, p.11).

Nóvoa (2002) afirma, também, que a imprensa revela as múltiplas facetas dos processos educativos, em uma perspectiva interna ao sistema de ensino (cursos, programas, currículos, etc.) e também no que diz respeito ao papel desempenhado pelas famílias e pelas diversas instâncias de socialização das crianças e dos jovens. Dessa forma, é admissível dizer que a imprensa propicia o contato com uma série de informações, as quais, organizadas de forma adequada, constituem-se em uma rica fonte de pesquisa. Caspard e Caspard (2002, p. 46), evidenciam a riqueza de suas possibilidades de utilização: “Abundante e diversa, a imprensa pedagógica é um *midia* muito mais interativo que os tratados ou os manuais e dessa maneira constitui um dos melhores observatórios do movimento social na obra da escola e da formação”.

Destaca-se, ainda, que segundo o autor a imprensa constitui-se no lugar de uma afirmação em grupo, bem como de uma permanente regulação coletiva. Logo, os apontamentos de Nóvoa (2002) encontram-se em consonância com os de Gonçalves Neto (2002, p.204), o qual afirma:

É principalmente através da imprensa que se divulgam e se consolidam as principais representações sociais. E por uma razão muito simples: diferentemente da tradição oral, a palavra escrita pode ser resgatada no futuro e utilizada como documento na construção de interpretações históricas.

Em âmbito nacional, a imprensa pedagógica tornou-se um tema recorrente nas pesquisas em História da Educação. Dessa forma, optou-se por utilizar a RBEP, tendo em vista sua ampla circulação em esfera nacional e a relevância de suas publicações.

O INEP, a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos e o educador Lourenço Filho

A criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) se deu a partir da gestão de Gustavo Capanema, que substituiu Francisco Campos no Ministério da Educação e Saúde Pública. Salienta-se que para a compreensão do importante papel do referido periódico, notadamente no período a que este estudo se dedica, faz-se necessário mencionar a criação do primeiro. De acordo com Lourenço Filho (2005), em 1936, quando o Ministro Gustavo Capanema assumiu o Ministério da Educação e da Saúde Pública, o mesmo considerou pertinente a sugestão de um de seus colaboradores, a ideia de criar um Instituto Nacional de Pedagogia, o qual estaria

relacionado ao Departamento Nacional de Educação e o Conselho Nacional de Educação⁴⁴⁷. O autor destaca que o objetivo da instituição seria servir de fonte primária de documentação e investigação, bem como prestar assistência técnica e atividades de intercâmbio em geral.

Segundo Veiga (2007), em 1938, o então ministro da Educação e Saúde Pública, Gustavo Capanema (1900 – 1985), nomeou Lourenço Filho para organizar e dirigir o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). Segundo a autora:

As atribuições do novo órgão incluíam organizar a documentação relativa ao ensino e à educação, promover o intercâmbio com instituições estrangeiras, realizar pesquisas sobre problemas, métodos e processos pedagógico-educacionais, investigar o campo da psicologia aplicada à educação e prestar assistência técnica a estados, municípios e particulares. Lourenço Filho permaneceu no cargo até 1946. Durante o Estado Novo, no entanto, a principal tarefa do Inep foi a prestar assistência técnica no aperfeiçoamento dos quadros do magistério e na qualificação de administradores escolares [...]", (VEIGA, 2007, p.282).

A partir de 1944, iniciou-se a publicação da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, vinculada ao INEP. De acordo com Corsetti (2013), a RBEP surgiu por sugestão do ministro Gustavo Capanema ao então diretor do Instituto, Lourenço Filho. A autora ressalta que esse educador, bem como outros destacados escolanovistas, percebia a importância de instrumentos editoriais com o objetivo de divulgar ideias e formar um pensamento crítico e transformador.

Faz-se necessário mencionar que o referido periódico constitui-se em uma publicação relevante na área da educação inclusive na atualidade. Tendo em vista a longa trajetória de funcionamento desse impresso, realizou-se a opção de dedicar o presente trabalho ao período de influência de Lourenço Filho, o qual se insere entre 1944 a 1951. Deve-se ter em conta que a seleção do referido recorte temporal torna-se relevante no sentido de que o educador anteriormente mencionado teve uma atuação de destaque na instalação do INEP, em 1938. De acordo com Rothen e Araújo (2005), Lourenço Filho vinculou as atividades do Instituto ao Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP), órgão que tinha prestígio no Estado Novo. Tal decisão possibilitou o desenvolvimento de pesquisas educacionais, embora, os autores apontem para a contrapartida de a estrutura inicial do INEP objetivar o atendimento das necessidades do DASP.

⁴⁴⁷ O Conselho Nacional de Educação foi instituído a partir de 1931, na gestão do ministro Francisco Campos. De acordo com Veiga (2007), tratava-se de um órgão consultivo que iria auxiliar o ministério e era composto por integrantes oriundos de universidades, faculdades e do ensino secundário, independentemente de as instituições serem federais, estaduais ou particulares.

A RBEP, como mencionado anteriormente, entrou em funcionamento ainda sob a direção de Lourenço Filho, o qual, em seu artigo publicado no próprio periódico, afirmou:

Em 1944, já dispondo de material mais organizado e pessoal mais treinado, podia o Instituto lançar o seu órgão de divulgação periódica, a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, que manteve durante três anos tiragem mensal, absolutamente pontual. Tornou-se depois este órgão trimestral, mantendo sempre, no entanto, o mesmo alto nível dos primeiros números. É muito difícil que hoje se encontre um estudo sobre educação no Brasil, de maior tomo, que não faça referência à documentação ou a artigos insertos nessa revista, (LOURENÇO FILHO, 1964, p.184).

Em sua obra, *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*, Saviani (2008) apresentou Lourenço Filho da seguinte forma:

Manuel Bergstron Lourenço Filho nasceu no dia 10 de março de 1897 em Porto Ferreira. Estudou na Escola Normal de Pirassununga entre 1912 e 1914 e diplomou-se também pela Escola Normal Secundária da Praça da República, em São Paulo, em 1916. Em 1921 foi nomeado professor de psicologia e pedagogia na Escola Normal de Piracicaba. Em 1922 e 1923 dirigiu a reforma da instrução pública no Ceará e lecionou na Escola Normal de Fortaleza. Em 1924 reassumiu sua Cadeira na Escola Normal de Piracicaba, passando, daí, à Escola Normal Caetano de Campos, em São Paulo, onde lecionou psicologia e pedagogia entre 1925 e 1930; No final desse período publicou o livro *Introdução ao estudo da Escola Nova*, que resultou de curso ministrado na Escola Normal da Praça da República. Por isso a 1.ª edição do livro se deu na forma de cinco lições, (SAVIANI, 2008, p.198).

Tendo em vista que Saviani dedicou-se ao estudo das ideias pedagógicas no Brasil, o autor aponta que entre 1932 e 1969, ocorreu um predomínio da Pedagogia Nova. Dessa forma, em seu capítulo sobre o equilíbrio entre esta e a Pedagogia Tradicional (1932 – 1947), dedicou um espaço para Lourenço Filho, a quem considerou o responsável pelas bases psicológicas do movimento renovador. Deve-se destacar, ainda, que o autor afirma: “Em suma, Lourenço Filho foi uma figura-chave no processo de desenvolvimento e divulgação das ideias pedagógicas da Escola Nova no Brasil [...]”, (SAVIANI, 2008, p.205).

Pode-se perceber que a atuação de Lourenço Filho no que tange à temática educacional iniciou-se ainda durante a Primeira República, destacando-se notadamente sua atuação como reformador. Entretanto, foi a partir da Revolução de 1930, o momento em que vários intelectuais, a exemplo do próprio Lourenço Filho, vislumbraram a oportunidade de atuar com maior intensidade com vistas a atingir suas propostas de renovação educacional. Sendo assim, determinados cargos burocráticos foram ocupados por intelectuais escolanovistas:

Em suma, podemos ver que, nesse segundo período do “longo século XX, enquanto do ponto de vista institucional se caminhava, das partes para o todo, na direção da regulamentação do ensino brasileiro, do ponto de vista das ideias educacionais,

ganhava terreno o movimento renovador, cujos representantes, desde 1930, foram crescentemente ocupando os postos da burocracia educacional oficial, tendo oportunidade de ensaiar várias reformas, criar escolas experimentais e implementar os estudos pedagógicos, impulsionados de modo especial a partir da criação do INEP [...], (SAVIANI, 2004, p.39).

A influência desse educador, como mencionado anteriormente, estendeu-se para além dos limites temporais do Estado Novo, sendo relevante mencionar a participação de Lourenço Filho na Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CAAA), promovida no governo de Eurico Gaspar Dutra.

Lourenço Filho: a formação cidadã e a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA)

O artigo “O problema da educação de adultos” é fruto de palestra pronunciada por Lourenço Filho (1945), a convite do “Centro de Professores Noturnos do Rio de Janeiro”, na qual abordou a trajetória da educação de adultos. Destaca-se que, em sua atuação como Diretor da Educação no governo do Estado do Ceará, esse importante intelectual escolanovista defendeu, entre suas diretrizes, a educação popular, notadamente, a educação de adultos. Além disso, a partir de 1947, Costa e Araújo (2011) apontam o seu papel da direção da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), que, de acordo com as autoras:

[...] foi a primeira iniciativa governamental para a educação de jovens e adultos no Brasil. Promovida pelo Ministério da Educação e Saúde, a partir de 1947, tinha por objetivo levar a “educação de base” a todos os brasileiros iletrados, nas áreas urbanas e rurais, (COSTA e ARAÚJO, 2011, p. 1).

Ressalta-se que, embora o referido trabalho tenha sido publicado em agosto de 1945, ou seja, nos meses finais do Estado Novo, a CEAA tratou-se de uma iniciativa do governo Dutra. Costa e Araújo (2011) apontam que, durante a primeira fase da campanha (a qual se insere entre 1947 e 1950), Lourenço Filho foi o principal responsável pela sistematização e orientação das ações.

Ao abordar o seu contexto contemporâneo, o autor ressaltou em seu estudo que a educação de adultos desempenhava as seguintes funções:

- a) **supletiva**, com o objetivo de suprir ou remediar deficiências da organização escolar no combate ao analfabetismo;
- b) **profissional**, visando reajustar o homem às novas condições de trabalho;

c) **cívica e social**, nos casos em que se dirige ao imigrante, adolescente ou adulto, como processo de facilitação da adaptação ao novo país, e também ao migrante, tendo em vista que se compreendia, naquele período, que grande parte da população apresentava-se em grupos quase "marginais", que desconheciam seus direitos e deveres cívicos;

d) de **difusão cultural**, com o intuito de cumprir com as exigências de completo programa de educação popular, as quais, segundo o autor, reclamavam instrumentos comumente utilizados sob a denominação de "educação extraescolar".

Colocada a questão: "até que ponto os adultos podem educar-se?", o autor conclui que as instituições educativas precisam preparar-se para atender aos adultos que desejam aprender, educar-se e reeducar-se, mesmo na mais avançada idade, e, para alcançar essa meta, faz-se necessária uma metodologia de ensino especial. Faz menção às atividades culturais voltadas para a educação de adultos na cidade do Rio de Janeiro, em 1945.

Para o presente estudo, entretanto, a dimensão sobre a qual se dedicará um aprofundamento é a da formação cívica e social. Pode-se perceber que Lourenço Filho propõe uma formação moral e cívica inclusive da educação para adolescentes e adultos, verificando-se, ainda, uma relação entre a necessidade da formação cidadã e a imigração, bem como a integração daqueles que estão à margem da sociedade. A compreensão de formação moral e cívica em Lourenço Filho encontrava-se, ainda, estreitamente ligada ao contexto histórico da década de 1940, notadamente com o ideário sobre o Estado Novo. Além disso, torna-se relevante destacar que os períodos de guerras mundiais levaram a um questionamento sobre o papel do estrangeiro na sociedade brasileira, o que ocorreu tanto na Primeira como na Segunda Guerra Mundial. Além disso, deve-se ter em conta que, segundo Veiga (2007, p.272), na concepção dos escolanovistas: "[...] mudar o ser humano significava dotá-lo de condições para o desenvolvimento de suas potencialidades e habilidades, sendo a escola o lugar primordial de favorecimento da formação do novo homem". E a autora continua: "Lourenço Filho entende essa instituição como signo da civilização contemporânea, órgão da educação intencional e de sistematização da ação educativa da coletividade", (VEIGA, 2007, p.272). Ressalta-se que, esse importante pensador escolanovista entendia que a escola passou a ser o centro de educação por excelência na medida em que enfraquecia-se a ação da Igreja e das famílias, bem como impunham-se novas demandas de formação do cidadão.

Lourenço Filho, no referido artigo publicado em 1945, dedica determinado espaço para a formação cidadã. Pode-se afirmar que a vinculação do ideário desse educador com relação à formação cívica e moral justifica-se pelo contexto histórico em que atuou e, notadamente, ao espaço que o governo de Getúlio Vargas, especialmente na figura de seu Ministro da Educação e da Saúde, Gustavo Capanema, dedicou para a participação de intelectuais de diversas áreas.

Além dessa contextualização histórica, a leitura de outras obras desse importante autor, possibilita o entendimento de suas concepções de formação moral e cívica. Dessa forma, destaca-se a obra “Tendências da Educação Brasileira”, publicada por Lourenço Filho em 1940. Reeditada em 2002, a obra passou a contar com o prefácio de Carlos Monarcha, o qual a identifica como uma das publicações ocorridas:

[...] em meio à voga efervescente de produção de obras de autores dedicados aos estudos brasileiros, os quais, mediante análises retrospectivas, empenharam-se em analisar a formação nacional brasileira ou em explicar e justificar o advento de uma forma política moderna, o Estado Novo [...], LOURENÇO FILHO, 2002, p.7).

A obra refere-se ao resultado de quatro conferências, proferidas por Lourenço Filho, entre 1938 e 1940, que versavam sobre a organização e racionalização da obra de educação nacional com foco na educação primária: “Tendências da educação brasileira”; “Alguns aspectos da educação primária”; “Educação e segurança nacional”; e “Estatística e educação”. Embora a temática do civismo esteja presente em várias delas, é, principalmente, na conferência dedicada à “Educação e segurança nacional”, aquela em que o tema foi mais desenvolvido. Nessa obra, o autor aponta para a estreita relação entre educação e a defesa da nação, o que pode ser percebido no parágrafo abaixo:

Os que se desvelam pela defesa nacional procuram aqui fazer ouvir a palavra dos que meditam sobre os assuntos da educação. Nada mais natural. Entre a formação cultural do povo e a defesa da Nação não será difícil perceber o mesmo nexos que religa meios e fins, (LOURENÇO FILHO, 2002, p.35).

E o autor continua: “Podemos dizer, portanto, que se quisermos cuidar da defesa, tanto em seu espírito quanto em seu objeto, havemos de cuidar incessantemente da educação”, (LOURENÇO FILHO, 2002, p.35). Uma vez mais, ressalta-se que as afirmações desse educador escolanovista encontram-se pautadas no contexto histórico em que foram elaboradas. Deve-se destacar que Lourenço Filho promoveu inúmeras contribuições para a educação brasileira, entretanto, no que tange ao seu ideário sobre cidadania e civismo, bem como segurança nacional, o autor realizou opções mais conservadoras. Além disso, faz-se

necessário ressaltar que embora o Estado Novo tenha terminado em 1945, iniciando-se, em seguida, uma fase democrática, caracterizada pela fase nacional-desenvolvimentista e pelo populismo, existe uma série de continuidades, notadamente no campo das mentalidades. Destaca-se, ainda, que a principal figura populista foi o então ditador do Estado Novo, Getúlio Vargas. Contemporâneo desse governante foi Perón, na Argentina. Dessa forma, torna-se relevante traçar uma comparação entre o texto de Lourenço Filho e o de Luis Reissig. Entretanto, para a compreensão do artigo deste, faz-se necessário conhecer o contexto a que se vinculava o educador, mais especificamente, o Colégio Livre de Estudos Superiores.

O Colégio Livre de Estudos Superiores e seu secretário vitalício, Luis Reissig

O Colégio Livre de Estudos Superiores foi fundado em 20 de maio de 1930, em um velho restaurante da cidade de Buenos Aires. Foram signatários da sua ata de fundação: Alejandro Korn, Narciso Laclau, Anibal Ponce, Roberto Giusti, Carlos Ibarguren e Luis Reissig. Passado um ano de sua fundação, o CLES começou a editar a revista *Cursos y Conferencias* (CyC), “que transcrevia, na forma de artigos, cursos e conferências sobre os mais variados temas realizados no colégio”, (NEIBURG, 1997, p.124).

De acordo com Neiburg (1997):

As frequentes referências da literatura ao Colégio Livre de Estudos Superiores (CLES) contrastam com a ausência de trabalhos a respeito da instituição. A produção de corte mais panfletário referia-se ao colégio como um centro irradiador da cultura liberal; as vozes identificadas com essa cultura, qualificavam-no como uma instituição antifascista e se preocupavam em demonstrar que (principalmente durante os governos de Perón entre 1945 e 1955) o colégio exerceu as funções destinadas à universidade que ela, no entanto, não podia realizar por causa da reação autoritária e antirreformista. Por outro lado, a literatura de corte mais acadêmico, apoiando-se nas representações transmitidas por alguns frequentadores do colégio, descreveu-o como uma das instituições político-culturais mais importantes entre os grupos contrários ao peronismo, (NEIBURG, 1997, p.121).

Segundo o autor, desde sua fundação, essa instituição constituiu-se em importante centro de reunião de políticos, empresários, financistas e intelectuais de renome. Além disso, configurava-se em um espaço de discussão e elaboração de projetos, bem como foco de irradiação de propostas, militância e proselitismo. Além disso, atraía muitos grupos de estudantes universitários e se revelou como um importante canal de recrutamento de novos membros para os grupos dirigentes. Destaca-se, também, que a maior parte dos membros

mais importantes da instituição, seja de maneira individual ou articulados em partidos, tiveram participação ativa nas lutas políticas que movimentaram a segunda metade de 1945. Foram signatários do “Manifesto das Forças Vivas” contra o governo militar e exigiram, nas ruas de Buenos Aires, o afastamento de Perón com a realização da “Marcha pela Constituição e pela Liberdade”.

Sobre Reissig, Neiburg (1997) afirma:

Embora tivesse concluído seus estudos na Faculdade de Direito e Ciências Sociais, Reissig ostentava menor capital cultural e econômico. Graduara-se em Contabilidade Pública e dedicava-se à educação de adultos. Não deixa de ser significativo que tenha sido exatamente ele quem realizou um investimento pessoal maior, dedicando-se totalmente ao CLES durante mais de trinta anos. Pouco depois de fundar o colégio, Reissig foi nomeado secretário vitalício. Perto do fim de sua vida, ele se referiu à instituição como uma “obra pessoal”, “inseparável” de sua biografia, (NEIBURG, 1997, p.122-123).

Tendo em vista o relevante papel de Luis Reissig no Colégio Livre de Estudos Superiores, torna-se importante analisar o artigo publicado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.

Luis Reissig e a formação cidadã: as propostas da intelectualidade argentina e sua relação com as propostas brasileiras

O número 19 da RBEP, datado de 1946, publicou o artigo “A educação para a vida nacional”, de Luis Reissig, do Colégio de Estudos Superiores, de Buenos Aires. Ressalta-se que esse intelectual argentino possui determinadas similaridades com os intelectuais escolanovistas brasileiros, inclusive, pelo interesse de divulgação das publicações atualizadas na área educacional, notadamente por meio da anteriormente mencionada Revista *Cursos y Conferencias*.

Com relação ao artigo de Reissig, o autor compreende que a educação constitui-se em um problema primordial na condução da vida humana. Segundo o autor (1946, p.19): “Um povo não se educa em escolas, projetos, livros, mestres e pedagogos, mas por sua fusão com um ideal proporcionado a sua estatura moral e social, que renovará e superará a medida que cresça”. Além disso, o autor afirma:

Os homens, como os povos, recebem, no tocante à educação, estímulos estrangeiros, (o mundo é interdependente) mas a função formativa, quer dizer, a história deste povo é fruto do labor paciente de seu próprio interior; esforço êste para o qual concorrem todos os fatores que constituem êsse povo, pois a educação do mesmo é uma obra integral donde não fica peça sem se mover, conflito que não se apresenta, tese que não se contradiga. A educação de um homem como a de um

povo é a jornada de tódas as horas do dia ao longo do ano e da série dos anos; é a jornada de todos e em tudo, (REISSIG, 1946, p.19).

Pode-se perceber que Reissig (1946) compreende a intrínseca relação entre educação e formação moral, conseqüentemente cívica, bem como entende a mesma como uma formação social, realizada além dos muros das instituições educacionais. O autor destaca, ainda, a influência estrangeira, o que pode ser relacionado com o contexto conflituoso internacional e a recém terminada Segunda Guerra Mundial. Faz-se necessário mencionar, ainda, que, de acordo com Neiburg (1997):

O CLES buscava realizar a “unidade nacional”, patrocinando a discussão de um projeto de país que levassem em conta as particularidades provinciais e regionais, “quebrando o centralismo portenho”. Desejava ser “mais do que uma instituição cultural metropolitana” e empreendia um “avanço para o interior”. Por meio da recriação de todos os motivos próprios ao mito das duas Argentinas, o CLES convidava a “conhecer outras realidades” para criar “uma só Argentina”, (NEIBURG, 1997, p.134).

Nesse sentido, é importante mencionar que o mito das duas Argentinas refere-se às disputas ideológicas entre uma Argentina rural e uma industrial, representada, respectivamente, pelas províncias e por Buenos Aires. Reissig entende que, pela formação cidadã, viabilizar-se-ia a unidade nacional. Dessa forma, Reissig afirma a centralidade do processo interior no qual culmina a formação cidadã e da necessidade de compreender esse mesmo processo como um processo, o qual deve ser realizado diariamente. Tal preocupação elucidada por esse intelectual refere-se à sua compreensão de que educação é um ato político e que sem política, a mesma seria inconcebível. Reissig cita a figura de Sarmiento⁴⁴⁸, o qual, na sua opinião, teria conjugado as figuras de educador e de político. Deve-se ter em conta que, segundo Puiggrós (2010), uma das principais obras de Sarmiento, denominou-se “Educação Comum” e propunha a não diferenciação entre educação para elites e para o povo, sintetizada especialmente na instrução primária, a qual objetivava a formação do cidadão.

Além da influência de Sarmiento, Reissig aponta para a família como elemento de constituição e afirmação da cidadania, ao mesmo tempo em que entende que o cidadão constitui-se no mais alto ideal de uma democracia, logo, a instituição educacional que não o coloque em primeiro lugar, não seria democrática. A centralidade da formação cidadã é um

⁴⁴⁸Domingo F. Sarmiento foi um educador e político argentino, que ocupou, inclusive, o cargo de Presidente da República Argentina. Sua atuação estendeu-se, também, pelo Chile.

elemento comum entre as teorias de Lourenço Filho e Reissig. Em ambos os casos, a educação, independente de dar-se de maneira formal ou informal, configura-se como o espaço por excelência da formação moral. Destaca-se, ainda, que as obras de ambos foi marcada pelo receio em relação ao elemento estrangeiro, o que, como anteriormente abordado, pode ser consequência do contexto internacional e da então recente Segunda Guerra Mundial. Tanto o Brasil, como a Argentina, receberam uma série de imigrantes, os quais se integraram às sociedades desses países.

Considerações finais

Tanto Lourenço Filho como Luis Reissig dedicaram-se à educação de adultos e à temática da cidadania. Deve-se ter em conta que ambos os intelectuais atuaram em instituições cujo papel na esfera educacional foi extremamente importante: o primeiro, no INEP e o segundo no CLES. Essas duas instituições foram responsáveis pela publicação de revistas que objetivavam divulgar a produção de conhecimento. A Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos estava vinculada à educação, enquanto *Cursos y Conferencias* abordava uma série de temas, inclusive educação.

Ressalta-se, ainda, que ambos os intelectuais atuaram nessas instituições em períodos políticos bastante característicos em âmbito latino-americano: os líderes populistas, de caráter autoritário. Embora Vargas e Perón sejam dois líderes de grande inserção popular, deve-se ter em conta que os mesmos foram gestores autoritários. Uma diferença entre os dois intelectuais reside no fato de que Lourenço Filho atuou em uma instituição vinculada ao governo, enquanto Reissig foi um dos fundadores do CLES, que não possuía vinculação governamental, sendo que muitos dos membros opunham-se ao governo de Perón.

Deve-se destacar que, tanto no Brasil, como na Argentina, não houve unanimidade entre os pensadores liberais sobre o posicionamento em relação aos líderes que então se colocavam. Além disso, mesmo com essa diferença de posicionamento em relação aos governos ditatoriais da década de 1940, a concepção de cidadania e civismo presente em ambos os intelectuais é bastante semelhante. Como pontos já anteriormente mencionados, destaca-se a centralidade da formação cidadã, a qual pode se dar de maneira formal ou informal. Outro ponto relevante trata-se do receio em relação ao elemento estrangeiro. Além disso, ambos mencionam o papel da família para a formação cidadã.

Referências bibliográficas:

- CASPARD, Pierre; CASPARD, Pénélope. A imprensa pedagógica e formação contínua dos professores (1815 - 1939). In: CATANI, Denice; BASTOS, Maria Helena (orgs.). *Educação em Revista: a Imprensa Periódica e a História da Educação*. 1ª Reimpressão. São Paulo: Escrituras Editoras, 2002.
- COSTA, Deane Monteiro Vieira; ARAUJO, Gilda Cardoso de. *A Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos e a atuação de Lourenço Filho (1947 – 1950): a arte da guerra*. In: ANAIS ANPAE 25, São Paulo, 2011.
- GIL, Natália de Lacerda. Campo Educacional e Campo Estatístico: diferentes apropriações dos números do ensino. *Revista Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 511-526, maio/ago. 2012.
- HILSDORF, Maria Lucia Spedo. *História da Educação Brasileira: Leituras*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.
- LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. Antecedentes e primeiros tempos do Inep. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 42, n. 95, p. 3-17, jul./set. 1964.
- _____. *Tendências da educação brasileira*. 2. ed. Brasília: INEP/MEC, 2002.
- NEIBURG, Federico. *Os Intelectuais e a Invenção do Peronismo*. São Paulo: Edusp, 1997.
- NÓVOA, António. A Imprensa de Educação e Ensino: concepção e organização do repertório português. In: CATANI, Denice Bárbara; BASTOS, Maria Helena Câmara. *Educação em Revista: A Imprensa Periódica e a História da Educação*. – São Paulo: Escrituras Editora, 2002, p.11 a 32.
- PUIGGRÓS, Adriana. Domingo F. Sarmiento ou os antagonismos da cultura e da educação argentinas. In: STRECK, Danilo (org.). *Fontes da Pedagogia latino-americana: uma antologia*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010.
- REISSIG, Luiz. A educação para a vida nacional. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, n.19, 1946, p.19-26.
- ROTHEN, José Carlos; ARAÚJO, José Carlos. *Democracia, Educação e Planejamento*. Anais do ANPUH – XXIII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – Londrina, 2005.
- SAVIANI, Demerval. O Legado educacional do “longo século XX brasileiro. In: SAVIANI, Demerval. *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas, SO: Autores Associados, 2004.
- _____. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. – 2. Ed. Rev. e ampl. – Campinas, SP: Autores Associados, 2008.
- SOUZA, Rosa Fátima de. Lições da Escola Primária. In: : SAVIANI, Demerval. *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- VEIGA, Cynthia Greive. *História da Educação*. São Paulo: Ática, 2007.

AS GREVES DO MAGISTÉRIO PÚBLICO ESTADUAL: MEMÓRIA DE PROFESSORAS DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO GENERAL FLORES DA CUNHA (1980-1990).

Maria Beatriz Vieira Branco Ozorio
Mestranda – Faced – UFRGS
Email: betiozorio@gmail.com

Resumo

O presente artigo aborda as mobilizações de professoras, materializadas nas greves do magistério público estadual do Rio Grande do Sul, no período compreendido entre 1980 a 1990. Para isso foi escolhida a Escola Estadual General Flores da Cunha, em Porto Alegre, entre outros motivos pelo intenso envolvimento dos docentes nos movimentos grevistas. A partir desse lugar, a pesquisa elege como principal corpus documental narrativas de memória de professoras da escola em questão que aderiram total ou parcialmente às greves dos anos 1980 e 1990. A metodologia da pesquisa é a História Oral, desenvolvida a partir de entrevistas. Importa dizer que a investigação procura contextualizar as narrativas de memória em suas interfaces com o momento político vivido no país, especialmente, no Rio Grande do Sul. A abordagem da investigação não perde de vista as transformações ocorridas no magistério público diante políticas públicas vigentes, destacando o papel do Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul – CPERS - sindicato.

Palavras chave: memória, greve, professoras.

A pesquisa está inscrita no campo da História da Educação, que, além de propor uma análise e reflexão sobre o processo educativo e escolar, pelo qual a humanidade elabora a si mesma, também possibilita uma visão mais alargada do fenômeno educativo, procurando fornecer aos educadores um conhecimento do passado coletivo da profissão, auxiliando na formação de uma cultura profissional.

Proponho aqui algumas reflexões em que as pessoas percebam-se como sujeitos de um passado/presente escolar, evitando que os sujeitos – atores educativos – fiquem no esquecimento. Como afirma Nóvoa (1997, p.67) a História da Educação traz consigo o “estatuto da marginalidade”.

O lócus desta pesquisa é o I E Gen. Flores da Cunha. Sua escolha está relacionada a alguns fatos: primeiramente meu envolvimento profissional com a escola por 26 anos, o que me permitiu assistir, como professora, o processo desencadeado dentro da escola, dos longos períodos de greve e das sucessivas greves. Às vezes não tão longas, mas quase um permanente estado de greve; em segundo lugar perceber que com o passar do tempo muitas

memórias iam se perdendo, com as aposentadorias, os afastamentos, os ritmos da vida. Como em Ginzbug (O queijo e os vermes, p.9): “De vez em quando as fontes, tão diretas, o trazem muito perto de nós: é um homem como nós, é um de nós”. Assim o IE esteve muito perto de mim e pela sua trajetória na educação da sociedade gaúcha, de muitas pessoas – alunos, funcionários e professoras que compartilharam essa contemporaneidade.

A história da educação no Rio Grande do Sul e de Porto Alegre se confunde com a história do IE. 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. Antônio da Costa Pinto e Silva (...). O Curso da Escola Normal era inicialmente de dois anos (...) (IE, Revista, 1969,p. 17). O projeto da escola tramitou desde 1860 concretizando-se em 1869, originalmente a Escola situou-se no centro de Porto Alegre.

Ao longo de sua existência a escola foi adquirindo uma importância significativa nos projetos relacionados à educação por parte dos governos estaduais, representando um sinal de modernidade no Estado. Considerando isso, é construído o prédio monumental que abriga o Instituto de Educação desde 1937, quando passou a ter o nome de Instituto de Educação General Flores da Cunha.

O Instituto de Educação foi à vitrina das escolas estaduais, onde políticos e atos políticos dos governos estaduais interferiam diretamente. Louro, Guacira (1987 p.13) afirma:

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 do Sul e do país. Para ela também se canalizam os esforços e apoios no sentido de que se possa acompanhar novas ideias e processos pedagógicos que surgem.

O recorte temporal da pesquisa foi feito em razão de ser o período - 1980/1990 - de intensa mobilização do magistério estadual gaúcho, na sua luta histórica por melhores salários, conquista e manutenção do plano de carreira e por fim, uma educação de qualidade pautada por critérios pedagógicos e de participação dos professores na sua construção. Como afirma Bulhões, Maria da Graça. Abreu, Mariza. (1992) "aprendendo que a valorização profissional depende de sua luta, rompendo a ideia do Magistério como sacerdócio".

É em busca dessas memórias que caminha essa pesquisa. Memórias de professoras do Instituto de Educação, que viveram as greves das décadas de 1980 e 1990. Que tiveram boa parte de sua trajetória profissional numa Escola em que a professora tinha um status de - Mestra-, autoridade e posição social de reconhecimento (décadas de 1950/60). Mas que ao longo dessas mesmas décadas e ainda a década de 1970 vira gradativamente a realidade do

magistério e da educação mudar. Em (1980/1990), essa nova geração de professoras, reivindica, atua e participa como categoria profissional, num país que viveu a ditadura militar (1960/1970) e nas duas décadas seguintes a abertura política e os novos ventos da democracia.

Evocar essas reminiscências, que ocorrem desde a “internalidade”⁴⁴⁹ da escola, até as grandes manifestações públicas do magistério estadual como caminhadas, assembleias, canções e palavras de ordem. São as reminiscências dessas professoras, pessoas comuns, que guardadas na memória, emergem nas evidências orais.

A pesquisa aqui proposta com professoras do IE toma a memória como documento e a história oral como metodologia. A partir da evocação das memórias de um grupo de professoras grevistas nas décadas de 1980/90, a pesquisa busca trazer à tona, sentimentos, reminiscências, e o olhar de cada uma delas sobre aquele momento ligado história da educação no Rio Grande do Sul.

Evitar assim o esquecimento, a invisibilidade desses sujeitos, anônimos, infames “todas essas vidas destinadas a passar por baixo de qualquer discurso e desaparecer sem nunca terem sido faladas só puderam deixar rastros...” Foucault (2003 p.203-222).

A metodologia utilizada para essa pesquisa é a História Oral e tem como vertente teórica a História Cultural. A história oral como metodologia, se utiliza da construção de fontes e documentos para registrar, através de narrativas induzidas e estimuladas, testemunhos, versões e interpretações sobre a História. Essas fontes são entendidas, em suas várias dimensões, factuais, temporais, espaciais, conflituosas, consensuais. A História oral se nutre da memória, entendendo que a memória é uma construção sobre o passado, sempre atualizada e renovada no tempo presente e referenciada na realidade material.

Esse olhar da professora, que vai ao profundo e escondido da memória buscar um sentido, agora com os olhos do presente, se reconhece como uma ativa participante do movimento que ainda está aí, nas ruas, nas vozes das novas gerações de professoras, que ainda entoam canções, palavras de ordem, ocupam as praças e são permanente manchetes nos jornais. No dizer dos professores à época das greves, reproduzindo as palavras de ordem do CPERS – sindicato ainda hoje: A Educação em luta!

⁴⁴⁹ “internalidade” das escolas – para esse conceito ver Stephanou, Bastos. História, Memória e História da Educação. Ed. Vozes, 2005.

O momento histórico escolhido está vinculado às mudanças políticas e sociais do país no final da ditadura militar (1980/85) e aos apelos populares à construção da cidadania. Tendo uma de suas expressões, a necessária sindicalização de todos os trabalhadores; tempo em que as greves no ABC paulista ecoavam em todo o Brasil. Essas professoras, que tiveram sua formação numa Escola Normal ou secundária – Clássico ou Científico – nas décadas de 1960/1970 e viveram amplamente a Ditadura militar (1964/1985). Inseriam-se agora numa luta pela profissionalização do professor como categoria de trabalhador: as trabalhadoras em educação.

Os ventos da democracia também foram sentidos no IE e há todo um histórico de participação de seus professores, como lideranças do magistério nos quadros do CPERS (Centro de Professores do Rio Grande do Sul) e nas lideranças de greves, passeatas e atos públicos nos movimentos dos professores nas décadas de 1980/1990. Desde a primeira greve o Instituto de Educação atendeu aos apelos de paralisação e adesão ao movimento do CPERS.

O IE, assim como outras escolas de grande porte tiveram papel relevante, desempenhado por seus professores e alunos, na condução das greves do magistério estadual. Muitas reuniões dos grevistas ocorreram nos auditórios do Instituto de Educação, não apenas por ser ponto central favorável para deslocamentos das professoras, como pela sua história diante da comunidade porto alegre, uma escola centenária de visibilidade nacional. O IE teve muitas razões para ser uma das “âncoras” das greves entre elas: ser uma Escola de referência na formação de professores no Brasil, por ter abrigado, ao longo de seus mais de 100 anos de existência, o que se chamou de "elite da educação" - de seus quadros saíram secretárias de educação, educadoras eméritas, alunos de visibilidade nacional. Mais uma vez, o IE despontava na liderança dos movimentos da educação no Rio Grande do Sul.

A sociedade gaúcha, ainda não esqueceu esse movimento do magistério que marcou as gerações de alunos e suas famílias nas décadas de 1980/1990. Que caracterizou as relações político sociais da escola pública entre as professoras e os vários governos eleitos ou não (final de 1970 início de 1980 - períodos anterior às eleições diretas). Certamente um movimento não isolado da sociedade, mas contextualizado como parte da reconstrução nacional da cidadania, após os anos de ditadura que o Brasil entre 1964/1985.

A geração de 1980/1990 será de uma professora sindicalizada! Duque (1995) destaca:

A greve de 1979 foi um marco histórico na trajetória da categoria. Em primeiro

lugar porque deu início ao desmonte da imagem do magistério como sacerdócio, onde o professor era (ou deveria ser) imune às péssimas condições salariais e as dificuldades de trabalho. Em segundo lugar, marca a cristalização do processo, já iniciado em meados de 1970, de sindicalização do CPERS, alguns indícios dessa sindicalização seriam, por exemplo, a utilização de um comando de greve e a realização constante de assembleias deliberativas.

Escutar essas narrativas, das professoras que engrossaram as fileiras dos movimentos grevistas, traz à existência as pessoas comuns que como nos afirma Foucault (2003), "existências destinadas a passar sem deixar rastros"; "as falas breves e estridentes que vão e vêm entre o poder e as existências as mais essenciais, sem dúvida, são para estas o único monumento que jamais lhes foi concedido; é o que lhes dá, para atravessar o tempo, o pouco de ruído, o breve clarão que traz até nós".

Essas professoras anônimas, que para além da sala de aula participaram dos movimentos reivindicatórios como coadjuvantes - nas assembleias de núcleo, acampando nas praças, fazendo e vendendo alimentos para os fundos de greve, confeccionando cartazes, assinando pontos e listas paralelas, usando, muitas vezes, seus próprios recursos em atividades coletivas, viajando do interior para a capital para participar de assembleias etc. A memória dessas professoras constitui-se em documento proporcionando outras perspectivas de conhecimento do passado. Desse modo, a História Oral possibilita certo afastamento da documentação de caráter oficial.

Evocar essas memórias de professoras, que de dentro de uma Escola Normal secular, como o Instituto de Educação Gen. Flores da Cunha de Porto Alegre, é também ouvir esses agentes da transformação social e política de seu tempo.

Afinal, elas saíram da sala de aula e foram para as praças e estádios de futebol, ou ginásios, para participar de assembleias da categoria, respondendo ao chamado do sindicato, entendendo que aquele era um momento importante para a educação. Ouvir suas experiências, conhecer sua visão do movimento grevista, seu entendimento de perdas e ganhos, para além das manchetes dos jornais, das estatísticas econômicas, das avaliações sindicais.

A memória, como afirma Halbwachs (2004), é o terreno movediço que distingue lembranças "reais" de lembranças "fictícias", que acabam por se confundir e completar.

As instituições educativas e seus sujeitos possuem memórias e essa pesquisa pretende evocar essas memórias de professoras do Instituto de Educação Gen. Flores da Cunha sobre as greves do magistério público estadual no período entre 1980/1990. Período,

também, marcado por grandes greves nacionais de diferentes categorias de trabalhadores e mobilizações de professoras que passavam a denominar-se – *trabalhadoras em educação* -. Outro olhar nos é dado sobre greves, a partir das memórias daquelas que as viveram na sua intensidade, mobilizando-se para o movimento. Um olhar que até agora só ficara evidente a partir das manchetes da grande imprensa escrita, dos sindicatos representantes da categoria dos professores ou mesmo dos governos envolvidos.

Ao propormos um trabalho a partir das memórias dessas professoras, tratamos de subjetividades, o lembrar e o esquecer a um só tempo. E além das memórias individuais, emerge a memória coletiva de professoras, uma vez que a memória é difundida e alimentada na convivência com outros (Bosi 2003).

Nesse sentido, essa pesquisa que tem a História Cultural como sua vertente teórica, nos permite um "novo olhar" sobre a História, como o de uma narrativa construída, tecida como uma trama pelo historiador.

A História Cultural possibilita acesso ao passado através da sensibilidade do indivíduo, tratando das subjetividades da vida. Assim como a representação reconfigurando temporalidades, construindo um discurso sobre o passado, indo ao encontro das questões de uma época.

A pesquisa em História da Educação, na perspectiva da História Cultural, tem a riqueza da interdisciplinaridade, da não hierarquização das fontes, problematizando temas/objetos da educação, a partir das memórias e não apenas do documento escrito.

A História da Educação, esse campo da História Cultural, não é uma ciência à parte. Ela trata de questões relativas à produção do conhecimento e a compreensão dos fenômenos educativos. Não apenas das instituições escolares, das políticas educacionais, mas dos atores educativos, que muitas vezes ficam no esquecimento. Nesse sentido a História da Educação privilegia a memória, pretendendo ouvir esses atores educativos, sujeitos de um passado/presente escolar.

Como, por exemplo, conhecer os sentimentos dessas professoras de dentro das escolas em greve? Como reagiam as manchetes dos jornais, muitas vezes nada favoráveis ao movimento grevistas, aos debates dentro da escola, a sala dos professores como um lugar de refúgio. Como saber se não pela evocação das memórias desses professores?

Ao entrevistar professoras que vivenciaram, nas décadas de 1980/1990, as greves do magistério no RS, encontram-se nas suas narrativas, na dinâmica da vida pessoal

atravessadas pela memória coletiva, pelo processo coletivo. Nossas lembranças, portanto, permanecem coletivas. Nós sempre temos conosco e em nós uma quantidade de pessoas, e essas pessoas tiveram lembranças em comum comigo. De acordo com Halbwachs:

É necessário que esta reconstrução se opere a partir de dados ou noções comuns que se encontram tanto no nosso espírito como no dos outros... ... nossas lembranças permanecem coletivas, elas nos são lembranças pelos outros... (2004, p39)

As nossas lembranças são coletivas, outras pessoas tiveram lembranças em comum comigo e construíram comigo lembranças, por essa razão elas me ajudam a lembrar, me possibilitam um melhor recordar e momentaneamente adoto seu ponto de vista, tenho em mim muitas ideias e maneiras de pensar que não construí sozinha, mas me encontro em contato com o grupo do qual participei.

Entre os critérios considerados como relevantes para definição das potenciais entrevistadas, está sua ativa participação (mobilizada ou não) no processo histórico em questão: o movimento grevista do magistério no RS, como testemunhas dos acontecimentos. A evocação do passado é o substrato da memória, salvando-o do esquecimento e da perda. É na memória que as lembranças são reveladas, ocultadas, veladas. Cabe ao entrevistador, através de estímulos externos auxiliarem na fluidez de memória para que se estabeleça um diálogo entre o presente e o passado.

Como metodologia de pesquisa, a história oral, busca captar o passado se constituindo num espaço vivificador da relação entre história, memória e identidades. São vozes do passado, através da memória, que vivificam, transformam e se aproximam através de fragmentos de lembranças. Nesse processo de recordar, constituem-se a dinâmica das trajetórias individuais e coletivas. Não perdendo de vista a afirmação de Alistair Thomson (2001) "que compomos nossas memórias para dar sentido à nossa vida passada e presente".

A memória é a principal fonte dos depoimentos, possuindo infinitas variáveis - temporais, topográficas, individuais, coletivas. Revelam e produzem lembranças, às vezes, protegendo/ocultando, dores/traumas de forma inconsciente, mas sempre carregadas de emoções, como um processo de recordação, de reconstituição dinâmica com ênfases, lapsos, esquecimentos e omissões, daquilo que se formou a partir do olhar de cada um dos entrevistados. Quando falamos em memória, o tempo está sempre presente. A memória não é um simples ato de recordar, ela está profundamente ligada à existência, a integração da

experiência de vida ao presente. Esse movimento da memória nos faz ressignificar e atualizar o passado, nele encontramos nossas raízes e um sentimento de identidade.

Há uma interligação entre a História, tempo e memória. Mas o tempo da memória ultrapassa o tempo da vida individual, pois ela se nutre de lembranças de família, músicas, histórias registradas e escutadas. Dessa maneira, é possível entender a história oral como um procedimento integrado a uma metodologia que privilegia a realização de entrevistas com pessoas que participaram de processos históricos ou testemunharam acontecimentos no âmbito da vida privada ou coletiva. No caso específico dessa pesquisa, os depoimentos de professoras que vivenciaram o movimento grevista das décadas de 1980/1990. São reminiscências de professoras do Instituto de Educação Gen. Flores da Cunha, de Porto Alegre, que estiveram profundamente vinculadas ao processo reivindicatório do magistério estadual por melhores salários, plano de carreira e qualidade na educação.

Assim, memória, identidades, História estão sempre presentes na produção de fontes orais. Onde os sujeitos, de forma individual ou coletiva tecem a História, construindo identidades, dando significado e ressignificando a vida, as experiências, numa construção permanente de laços, tecituras, de sentimentos de trajetórias vidas, em que são compostas as memórias.

Relembrar, revisitar as memórias atualizando o tempo passado, tornando-o vivo e cheio de significados no presente.

Escutar essas narrativas, das professoras que engrossaram as fileiras dos movimentos grevistas, anônimas, que para além da sala de aula participaram dos movimentos reivindicatórios como coadjuvantes - nas assembleias de núcleo, acampando nas praças, fazendo e vendendo alimentos para os fundos de greve, confeccionando cartazes, assinando pontos e listas paralelas, usando, muitas vezes, seus próprios recursos em atividades coletivas, viajando do interior para a capital para participar de assembleias etc.. A memória dessas professoras constitui-se em documento proporcionando outras perspectivas de conhecimento do passado. Desse modo, a História Oral possibilita certo afastamento da documentação de caráter oficial.

Evocar essas memórias de professoras, que de dentro de uma Escola Normal secular, como o Instituto de Educação Gen. Flores da Cunha de Porto Alegre, é ouvir esses agentes da transformação social e política de seu tempo.

Afinal, elas saíram da sala de aula e foram para as praças e estádios de futebol, ou

ginásios, para participar de assembleias da categoria... Ouvir suas memórias é conhecer sua visão do movimento grevista, seu entendimento de perdas e ganhos, para além das manchetes dos jornais, das estatísticas econômicas, das avaliações sindicais.

Referências

- ALMEIDA, Dóris Bittencourt. As memórias e a História da Educação: Aproximações Teórico- Metodológicas. ASPHE/UFPEL, Pelotas, v13, n. 27 p. 211-243, Jan/Abril 2009.
- ALMEIDA, Dóris Bittencourt. Memórias da rural: narrativas da experiência educativa de uma Escola Normal Rural Pública (1950-1960). Tese de Doutorado, 2007.
- BULHÕES, Maria da Graça. ABREU, Mariza Vazques. A luta dos professores gaúchos de 1979 a 1991: o difícil aprendizado da democracia. Porto alegre: L&PM, 1992. CATANI - Denice Carbara (org.) São Paulo: Escrituras Editora, 1997. Docência Memória e Gênero Estudos sobre formação
- CPERS – sindicato 50 anos Compromisso com a cidadania Plena. Tchê! Editores de Livros Ltda. 1995.
- DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. História Oral - memória, tempo, identidades. 2 ed. - Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- DUQUE, Luis Guilherme. UFRGS, 1995. 1979 e o Magistério Gaúcho: Do Magistério sacerdócio à profissão.
- FISCHER, Beatriz T. Daudt. Professoras: histórias e discursos de um passado presente. Editora Seiva Publicações, Pelotas, 2005.
- FOUCAULT, M. (2003) A vida dos homens infames. In _____. Estratégia, poder-saber. Ditos e escritos IV. Rio de Janeiro: Forence Universitária, p. 203-222.
- GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi S. e ALMEIDA, Dóris Bittencourt. Romagem do Tempo e Recantos da Memória: reflexões metodológicas sobre História Oral. São Leopoldo: Pikos, 2013.
- GINBURG, Carlo. O Queijo e os Vermes. São Paulo: Companhia da Letras, 2006.
- HALBWACHS, Maurice. A Memória Coletiva. - São Paulo: Centauro, 2004.
- HUNT, Lynn. A Nova História Cultural. São Paulo: Martins Fontes,1995.
- IZQUIERDO, IVAN- Entrevista com Ivan Izquierdo: Lembranças e Omissões. Pesquisa Fapesp 99. In. Grupo de Estudos em Educação e Ciências; Instituto de Ciências Básicas da Saúde UFRGS. “Memórias, aprendizagens e constituição das identidades” 2004.
- LOURO, Guacira Lopes. Gênero e Magistério: Identidade, História, Representação. In: Catani, Denice Barbara ...et al. (org.) Docência Memória e Gênero Estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.
- LOURO, Guacira Lopes. Prendas e Antiprendas: uma escola de mulheres. Ed. Universidade, UFRGS, 1987.
- NORA, Pierre. Entre Memória e História. São Paulo, 1993.
- NEVES. Lucilia de Almeida. Memória, história e sujeito: substratos da identidade. III Encontro Regional de História Oral, Mariana, maio de 1999.
- NÓVOA, António *in*: Stephanou, Maria. Bastos, Maria Helena. Histórias e memórias da Educação no Brasil: Vol.III século XX Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- THOMSON, Alistair. Memórias de Anzac: colocando em prática a teoria da memória popular na Austrália. Oral History, vol. 18, número 2. p 25-31.
- PESAVENTO, Sandra Jathay. História & história Cultural - Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- _____. Em busca de uma Outra História: Imaginado o Imaginário. Revista Brasileira de História. São Paulo, v.15, n.29 pp.9-27. _____. O mundo como texto: leituras da História e da Literatura. História da Educação. ASPHE/UFPEL, no14, set. 2003. P33.

PROBLEMAS DE PAIS E FILHOS: diálogos educativos (Revista do Ensino/RS - 1958-1967)

Maria Helena Camara Bastos
PPGE-PUCRS
mhbastos@pucrs.br

Tatiane de Freitas Ermel
Doutoranda PPGE-PUCRS
tati.ermel@yahoo.com.br

Resumo

A Revista do Ensino/RS (1951-1978) alinha-se aos princípios da escola nova e, nessa perspectiva, o tema família e escola é recorrente. As novas tendências pedagógicas tinham na família uma importante aliada ao processo educativo, além de ajuda para o funcionamento da escola. Como coadjuvante, possibilitava uma ação conjunta “harmônica” e o melhor conhecimento do aluno e de sua estrutura familiar. A escola, aliada à família e à comunidade, teria condições mais favoráveis para a formação do educando. O estudo visa analisar o discurso veiculado às famílias e os problemas abordados pela professora primária Generice Vieira, responsável pela seção, no período de publicação (1958 – 1967), totalizando 43 textos. A estratégia discursiva adotada intenta aproximar a família da escola e a escola da família, especialmente o magistério primário, enquanto destinatário privilegiado, em sua dupla função: professor/professora e pai/mãe. As respostas às cartas não apresentam soluções, mas conduzem os pais aos estudos científicos do período, principalmente da área da psicologia.

Palavras-chaves: família, escola, impresso de educação e ensino.

Introdução

A *Revista do Ensino*, como dispositivo de finalidades educativas, procurou ser um guia à *educadora jovem e idealista*, que encontrava em suas páginas “a solução para resolver os árduos, porém sublimes, problemas do seu mister”, e, também, orientações e sugestões sobre como proceder no desempenho de suas funções. Nesse sentido, a revista volta-se preponderantemente a orientar a professora primária rio-grandense, divulgando diretrizes técnico-pedagógicas, material didático e legislação relativa ao ensino.

Ao longo do período de 1951 a 1978 (2º fase)⁴⁵⁰, a revista busca ser um instrumento técnico-pedagógico de atualização permanente do magistério, elevando o nível qualitativo dos profissionais da educação, através da divulgação de experiências pedagógicas, da

⁴⁵⁰ Na primeira fase, a revista é editada de 1939 a 1942. Sobre, ver BASTOS (2005).

realidade da educação e do ensino, como apoio ao conteúdo das diferentes áreas que compunham o currículo do ensino elementar e, posteriormente, do 1º grau. A partir de 1971, com a reforma do ensino pela Lei nº 5692, a revista amplia sua área de abrangência para os outros níveis de ensino.

Com o apoio institucional da Secretaria de Educação e Cultura/RS e, por um breve período, como propriedade privada da professora Maria de Lourdes Gastal (maio a novembro de 1956), em 11 de dezembro de 1956 a revista passa a ser uma publicação oficial sob a supervisão técnica do Centro de Pesquisas e Orientações Educacionais - CPOE/RS (1953-1971), sendo um espaço de divulgação das orientações pedagógicas desse centro de pesquisa⁴⁵¹.

Em seus vinte e seis anos publica cento e setenta (170) números, com oito a dez números anuais, com uma média de 80 (oitenta) páginas de material informativo didático-pedagógico. Os índices do periódico permitem observar uma alternância de seções, mas algumas tiveram longa duração (educação pré-primária, educação primária, fundamentos da educação, sugestões de atividades, Falam os educadores brasileiros⁴⁵², retratando mestres⁴⁵³, etc.). A editoria também dá grande ênfase à participação do seu leitor, expressando suas opiniões, nas seções: Nossa Coluna; Correio da Revista; O que dizem da Revista do Ensino; Apresente seu problema.

Com uma tiragem inicial de 5.000 exemplares, atingiu a marca de 50.000 exemplares, no início da década de 60, um significativo indicador da repercussão da revista no meio educacional – regional, nacional e internacional -, muitas vezes único meio de (in)formação à disposição do professor e de utilização na sua prática cotidiana. Além disso, a equipe editorial amplia a atuação realizando programas para o rádio e a televisão.

O periódico alinha-se aos princípios da escola nova e, nessa perspectiva, o tema família e escola é recorrente. As novas tendências pedagógicas tinham a família como uma importante contribuição ao processo educativo, além de ajuda financeira para o funcionamento da escola, como coadjuvante, permitindo uma ação conjunta “harmônica” e

⁴⁵¹ O CPOE/RS, além de editar a *Revista do Ensino* para professores, publica a revista infantil *Cacique*, destinada aos alunos (BASTOS, 2006) e o *Boletim do Centro de Pesquisas e Orientações Educacionais*, publicado a cada dois anos, de 1947 a 1966, com as orientações, pesquisas, legislação, bibliografia, provas escolares, que resultaram de trabalhos no Centro. Sobre o CPOE/RS, ver PERES (2000); QUADROS (2014).

⁴⁵² Sobre, ver BASTOS (1997).

⁴⁵³ Sobre, ver BASTOS & COLLA (2004).

o melhor conhecimento do aluno e de sua estrutura familiar. A escola, aliada à família e à comunidade, teria condições mais favoráveis para a formação do educando.

Para os editores, a escola assume um caráter estratégico como instituição capaz de proporcionar a socialização e a integração na sociedade, agindo sobre a família e o meio em geral, como “centro da vida da comunidade”. Estado e família devem acompanhar o processo de transformação da escola, fortalecendo valores como religião, família e pátria. Lar, escola e pátria constituem as referências maiores, em que pais e filhos, professores e alunos diluem-se gradativamente, sustentados pelo crivo da moralidade⁴⁵⁴.

Uma das estratégias adotadas de aproximação família e escola foi a criação dos Círculos de Pais e Mestres/CPM, considerado “instrumento de maior alcance na vida da escola”, com o objetivo de aproximar a família da escola e estimular “atitudes de sociabilidade, responsabilidade e cooperação” (Revista do Ensino/RS, n. 113, 1967, p.34). Assim, a escola exteriorizava-se para além dos muros. O apoio e a colaboração dos pais visava integrá-los a vida normal da escola e obter unidade de propósitos educativos.

O periódico também chama a atenção dos professores quanto à necessidade de realização reuniões de Círculo de Pais e Professores. O artigo, extraído do Boletim da seção de Assistência ao Escolar/SECRS e assinado pela professora Nice Rodrigues, enfatiza que “da unidade e ação entre a escola e a família depende todo o êxito da educação”, elencando como finalidades: “interessar os pais pelas realizações educativas, dar conhecimento aos pais da situação de seu filho no ambiente escolar, criar nos pais o hábito de comparecerem à escola e participarem de seus problemas e atividades, unificar a ação educativa da família e da escola” (Revista do Ensino/RS, n. 113, 1967, p.34).

Desde o primeiro ano da revista (set. 1951), a equipe editorial traz o tema – família e escola -, em artigos avulsos e em outras seções direcionadas à educação das crianças, tanto na família como na escola. Por exemplo, as seções “Apresente seu problema” e “Assistência Psicopedagógica”, ambas sob responsabilidade do Dr. Gonçalves Fernandes, professor catedrático da Faculdade de Ciências Médicas de Pernambuco e Chefe da Seção de Ortofrenia e Higiene Mental do DSP de Pernambuco⁴⁵⁵. A seção “Problemas de Educação

⁴⁵⁴ ROCHA (2010, s/p) analisou artigos, poemas/poesias, músicas, epígrafes relativos às “Boas Maneiras”/ normas de civilidade, publicados pela Revista do Ensino, com a intenção de destacar que “existem de fato, normas pelas quais o Homem deverá pautar os seus atos e se conduzir, de modo harmonioso e inteligente, nas mais variadas situações (Revista do Ensino/RS, nº 51, abr. 1957, p.57)”.

⁴⁵⁵ Ortofrenia: correção dos desvios mentais e intelectuais. Especialidade da psiquiatria.

Infantil” (ago. 1953 a ago. 1956), a cargo do médico Emílio Mira y Lopez, também aborda problemas da educação infantil e dá dicas de como os pais devem agir com seus filhos⁴⁵⁶.

As reportagens avulsas e as seções exibem um panorama amplo das questões familiares, merecendo destaque a valorização do sentimento de família como um todo e, especialmente, o papel das mães, os conflitos e problemas das crianças em casa, assim como as orientações de como os pais deveriam agir na educação dos seus filhos. O trecho abaixo exprime uma síntese desse ideal,

O cultivo dos sentimentos de família, a valorização das atividades necessárias ao lar, o preparo de seus membros para a posição de responsabilidade que a cada um cabe, o trabalho de cooperação da Escola nesse sentido, hão de transformar em breves anos a situação de decadência que está sofrendo a família brasileira. (Revista do Ensino/RS, n. 6, mai.1952, p. 15)

Também pequenas notas, em destaque quadriculado, são direcionadas aos pais, conduzindo seu olhar em relação à infância e dando orientações de como estes devem proceder com seus filhos.

Aos pais

O mundo das crianças e o mundo dos adultos não se parecem em nada. Os adultos de enganam, amiúde, supondo na criança a própria mentalidade, em lugar de esforçar-se por compreender a mentalidade da criança.

A criança vive em um mundo de milagres, onde tudo está animado. Pouco a pouco, somente se habitua à realidade. Educar quer dizer conduzir suavemente a criança do mundo dos sonhos ao mundo real. Wilhelm Stekel. (Revista do Ensino/RS, n. 10, out.1952, p.71)

Em outra nota, com letra menor e seguindo o mesmo enquadramento, são elencadas 15 orientações de “Nãos” para os pais, como por exemplo:

Não diga simplesmente: “Não debes fazer isto”, se podes acrescentar: “mas podes fazer aquilo”; Não fale das crianças em sua presença; nem presuma que elas não escutam, nem notam, nem compreendem; Não demonstre o amor seu amor pela criança acariciando-a constantemente, mas ocupando-se do seu interesse; Não faça sermões morais à criança pequena. Se costuma fazer, não se surpreenda, nem se zangue, se ela demonstra aborrecimento; Não falte às promessas nem faça nenhuma que não possa ser cumprida; Não minta nem se iluda. (Revista do Ensino/RS, n.11, nov.1952, p.43)

Outro tema recorrente é relativo ao papel especial das mães no contexto familiar, destacando sua posição superior em relação à família, suas virtudes sagradas e a

⁴⁵⁶ Sobre, ver LEMOS (2005).

responsabilidade como formadora do futuro cidadão. O artigo “Exortação à Mãe Brasileira” delega às mães a responsabilidade pelo futuro dos filhos/cidadãos, valorizando os bons exemplos e as virtudes maternas, as normas de conduta que moldam o comportamento da criança, entrelaçados ao compromisso com Deus e a Pátria. A criança, considerada um tesouro oculto, deveria ser cuidada para formar o “cidadão, o soldado, o médico, o sacerdote, o juiz, o intelectual do futuro, enfim o Brasil do porvir!” (Revista do Ensino/RS, n.6 mai. 1952, p. 14).

O “Dia das mães”, presente nos números do mês de maio, aparece em forma de artigos e notas, como “Origem do Dia das mães” e “Dia das Mães – Origem”, que contam a história da comemoração desta data. No ano de 1912, em ocasião do aniversário de falecimento da mãe de Ana Jarvis, na Filadélfia/Estados Unidos, suas amigas queriam organizar uma homenagem. A menina concordou em realizar, se este se estendesse a todas as mães. A data foi oficializada no Brasil, em 1932, promovendo o amor materno, capaz de “despertar e desenvolver, no coração humano, sentimentos de bondade e solidariedade humana” (Revista do Ensino/RS, mai.1952, p.53). Na mesma proposta de valorização da figura materna, temos ainda “Mãe que te escutas!” e “Madrasta, mãe”, ambas de abril de 1958, promovendo a valorização da maternidade como algo sagrado, voltado para a proteção e a formação para o convívio em sociedade.

A disciplina/indisciplina na escola é tema de vários artigos. No número de junho de 1962 (n.84, p.18), o artigo “Círculos de Pais e Mestres. Perguntas que surgem”, assinado pela auxiliar técnica do CPOE/RS Suely Aveline, aborda “mentira por brincadeira ou fingimento lúdico”, a partir do caso de uma menina de três anos. No mesmo estilo da seção que a seguir abordaremos, a autora orienta pais e professores primários como lidar para a formação do caráter das crianças.

Problemas de Pais e Filhos (1958-1967): diálogos educativos

O estudo dessa seção visa analisar o discurso veiculado às famílias e os problemas abordados pela responsável, professora primária Generice Vieira⁴⁵⁷ durante todo período de

⁴⁵⁷ Generice Vieira tem uma atuação significativa na equipe editorial, sendo auxiliar da direção da revista. Assina a seção “Falam os Educadores Brasileiros” (março de 1959 a 1965), em que realiza 43 entrevistas com grandes nomes da educação brasileira, enquanto bolsista do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos/INEP, no Rio de Janeiro. Sobre essa seção, ver BASTOS (1997). Também é de sua responsabilidade a seção “Comentários Bibliográficos”, em que comenta e indica obras aos pais professores. Por exemplo, “A gagueira

publicação (1958 – 1967). A temática se faz presente, inicialmente, na seção “Consultas”, que buscava ser um canal de comunicação entre o público leitor e a revista⁴⁵⁸, mas já com destaque para o título “Problemas de Pais e Filhos”.

Em março de 1961 (n. 74), a editora dirige-se às leitoras fazendo um chamado especial para as “mães” cooperarem com a seção, escrevendo “sobre suas dificuldades no trato e orientação de crianças e adolescentes”. A partir de setembro de 1962, a seção traz uma chamada à “leitora”, em que enfatiza que não pretende oferecer receitas ou fórmulas psicológicas:

Leitora, se você tem alguma dificuldade quanto à orientação de seu filho, escreva para a Revista do Ensino – seção “Problemas de Pais e Filhos”, endereço (...). Nosso objetivo não é resolver seu problema (o que seria impossível), mas indicar-lhe meios para que você mesma o solucione. Ao enviar-nos sua consulta, escreva no envelope o nome da seção. (Revista do Ensino/RS, n. 82, set.1962, p.87)

Genericice Vieira argumenta que cada problema de educação e ensino apresenta particularidades complexas, mas que isso não impede que a seção responda as consultas “sobre diferentes prismas, com o objetivo de levar a pessoa interessada a alargar seus horizontes, pesquisar motivações insuspeitas (...) e a interpretar o mesmo fato por diferentes ângulos” (Revista do Ensino/RS, n.52, mai. 1958, p.62). Com a premissa de que o contato com a realidade era a base para abordar os assuntos da seção, a editora visava “alertar, estimular e sugerir” estratégias, soluções aos problemas apresentados.

A seção publica ao todo quarenta e três textos, a maioria de uma página, em duas colunas, com uma ilustração, que remete para a problemática analisada, mas não traz a autoria⁴⁵⁹.

no lar e na escola”, comentário da obra de Pedro Bloch – “O problema da gagueira”, de 1958 (Revista do ensino/RS, n. 62, ago. 1959, p.61).

⁴⁵⁸ Na última página de cada número do periódico é publicada a seção “Outras cartas... Opinião do leitor”, com o objetivo de “registrar as manifestações dos nossos leitores de carinho e incentivo”. A editora Maria de Lourdes Gastal incentiva a necessidade de conhecer a opinião do leitor “é para ele que fazemos a Revista do Ensino”

⁴⁵⁹ A revista tinha um departamento de planejamento e ilustração, integrado por Marilena Merino Fávero, Elsy Ferreira, Rose Lutzenberger, Lygia Osório Mársico, Júlio Costa, o que permite depreender que era responsabilidade desse setor.



Fonte: RE/RS, n. 83, mai.1962

RE/RS, n. 104, 1965

RE/RS, n.100, 1965

Quadro 1. Títulos dos artigos da seção Problemas de Pais e Filhos

(Revista do Ensino/RS, 1958 a 1967)

Número	Mês/Ano	Página	Título
52	Mai 1958	62	Aprenda com as crianças
53	Jun. 1958	59-60	Como educar pais e filhos
61	Jun. 1959	46-47	A longa solidão
62	Ago. 1959	60-61	A gagueira no lar e na escola
65	Nov. 1959	60	Problemas da infância
66	Mar. 1960	61	A educação de criança difícil.
70	Ago. 1960	6-8	Criança – problema: em tempo é fácil a solução
73	Nov. 1960	9-10	Aprendendo a compreender a criança
74	Mar.1961	11	Luiza e seu professor
75	Abr.1961	11	Orientação Especial
76	Mai.1961	42	Procure conhecer o seu filho
77	Ago.1961	62	Problema de Amor
78	Set. 1961	62	Maturidade: primeiro

80	Nov.1961	66	Autodeterminação
81	Mar. 1962	75	Medo neurótico
82	Abr.1962	87	Questão de Personalidade
83	Mai.1962	72	Ruth e a Guagueira
84	Jun.1962	80	Educação Religiosa, parte da educação integral
85	Jul.1962	85	Recuperação de Dulce
86	Ago.1962	83	Ana e a Chupeta
87	Set.1962	61-70	Assunto Proibido
89	Nov.1962	72	João escandaliza os colegas
90	Mar.1963	75	Pedrinho e a Mamadeira
91	Abr.1963	69	Profissão importante
92	Mai.1963	74	Escolha da Religião
93	Jun.1963	71	A caçula de Dona Violeta
94	Jul.1963	70-76(cont.)	Colaboração de Mariana
96	Set. 1963	62-76	Colecionar é construir fontes
97	Out.1963	69	Você sabe falar com a criança?
98	Nov.1963	67	Destrua os fantasmas na Infância
99*	1964	67-76 (cont.)	Saúde Mental
100*	1965	74	Comece pelo começo
101*	1965	74	Informação Ocupacional
102*	1965	71	Amar é libertar
103*	1965	97	Elogiar é ofender
104*	1965	58	Ciúme é insegurança
105*	1965	55 e 62	Fome de aventura (recreio)
107*	1966	62	Menina Moça
108*	1966	58	Egoísmo é atraso

109*	1966	50	Revolução Verbal
110*	1966	59	Compreender é abrir caminho
111*	1967	60	Óculos; Frustração e Aprendizagem
112*	1967	57-59	Filhinha adotiva

* Estes números não trazem o mês de publicação

Fonte: Revista do Ensino/RS, 1958 a 1967.

A maioria das consultas é feita por leitoras mães, mas há algumas cartas dirigidas pelos leitores pais. Os textos procuram dialogar com o leitor/leitora, em uma linguagem coloquial, a partir de uma preocupação enunciada no primeiro parágrafo pela redatora, com transcrição de um excerto de carta ou pela reprodução da carta do pai/mãe/professora que realizou a consulta.

A mãe de Luísa está alarmada porque sua menina (agora na 2ª série ginásial) está enamorada do professor, um rapaz solteiro de 25 anos. Assim justifica sua preocupação e responsabilidade: além de mãe, tenho de ser também o pai dela, pois há 10 anos meu marido abandonou a casa. (Revista do Ensino/RS, n. 74, mar. 1961, p. 11)

As cartas publicadas são indícios importantes da circulação do periódico em diferentes regiões do Brasil. A de Zéfinha (Serra Talhada-Pernambuco) é o mote para Generice Vieira abordar o tema “Filhinha adotiva”.

Venho expor-lhe um problema que muito me preocupa. Tenho oito filhos, sendo Nêna, a mais velha, agora com dez anos, não é legítima. (...) Agora, com sua idade para o ginásio, estamos com um terrível dilema, pois é preciso preparar seus papéis para a matrícula e não temos palavras, ou melhor, não temos coragem de confessar-lhe a verdade. (...) Por favor, ajude-nos a abrir o caminho da realidade à minha Nêna sem magoá-la, pois ela é muito boa e não merece sofrer. (Revista do Ensino/RS, n. 112, 1967, p.57 e 59)

A resposta inicia tranquilizando a leitora de que o problema não é tão grave, ressaltando o “ato de amor” que foi adotar uma criança com 25 dias e, portanto, não terão dificuldade em conversar com a filha. No entanto, visando um público mais amplo, salienta a necessidade de que esse processo deve iniciar com dois ou três anos, por etapas, para que a filha/o assimile gradativamente a ideia da adoção. Recomenda “estórias simples e carinhosas”, que evidenciem que a criança foi escolhida, preferida.

A educação sexual também é tema abordado na seção e em outros artigos do periódico. A revista apresentava poucas propagandas, a maioria era de livros das editoras que a publicavam (Editora Globo, Sociedade Contábil-Tríplice, Monumento, Tabajara, Meridional) e produtos ligados ao ensino (mimeógrafos, máquina de escrever, canetas e tinteiros, papel). Chama a atenção a propaganda da empresa Johnson & Johnson (nº103, ago. 1965, p.77), com o título “Ela precisa de você, agora!”.

Ela precisa de você, agora!

É sua aluna e tem entre 9 e 15 anos. Está tornando-se moçista e nota as transformações que a adolescência vem trazendo. Nesta fase, a forma como ela aprende os fatos fundamentais sobre a menstruação, influenciará decisivamente sua futura atitude mental diante do período mensal. E ela precisa que alguém

lha diga, com clareza, simplicidade e compreensão. Ela deseja que você, professora, a oriente e aconselhe. Facilitando ao máximo sua tarefa, a Johnson & Johnson preparou um programa simples e acessível de eugenia feminina, que é oferecido gratuitamente a todas as professoras. Este material consta de:

.....

- Esquemas de Anatomia, representados por sete quadros ilustrativos do processo de menstruação e os órgãos a ele relacionados.
- Sugestões para uma palestra sobre menstruação.
- Roteiro com as principais perguntas guatemaltecas feitas sobre a menstruação, com as respectivas respostas.
- Livretos "Menina-Moça", para distribuição às alunas, após as aulas. Em linguagem leve e acessível, estes livretos contêm conselhos de grande utilidade para todas as moças.

.....

Por favor, queiram enviar-me:

1 Cartaz _____ 1 Guia para Aulas _____

1 Roteiro "Perguntas e Respostas" _____

Livretos "Menina-Moça" _____
(um para cada aluna)

NOME _____

ENDEREÇO _____

Envie este formulário a **Johnson & Johnson**

CAIXA POSTAL 9030 - SÃO PAULO

A publicidade oferece gratuitamente material educativo – “simples e acessível de eugenia feminina”, para a professora explicar, “com clareza, simplicidade e compreensão”, às alunas de 9 a 15 anos. A explicação, cientificamente embasada em “quadros ilustrativos do processo de menstruação e dos órgãos a ele relacionados”, permitiria as alunas obterem informações “seguras e adequadas”, que orientem sua atitude diante do período menstrual. Além dos quadros, o kit compreendia sugestões para uma palestra sobre menstruação; roteiro com as perguntas mais frequentes e as respectivas respostas sobre menstruação; livretos “Menina-Moça” para as alunas, “em linguagem leve e acessível”, com conselhos úteis para todas as moças.

Também a carta de Mariana Pereira Nunes, de Jacarepaguá/Rio de Janeiro (Revista do Ensino/RS, n.74, mar. de 1961, p.11), solicita orientações para abordar a educação sexual na escola, pedindo indicação de livros e revistas especializadas sobre o assunto⁴⁶⁰.

Outras consultas foram realizadas com a temática Menina Moça. Na seção do número 107 (1966, p. 62), Generice Vieira relata a história de Maura, 12 anos, que quer

⁴⁶⁰Generice Vieira cita a pesquisa realizada pelo INEP, desde 1952, realizada pelo Dr. Pedro de Figueiredo Ferreira que resultou no livro “Fatores emocionais na aprendizagem” (Editora Fundo de Cultura). Além dessa obra, cita: “Problemas da Infância”, de Ofélia Boisson (Melhoramentos); “Educar para a recreação”, “Também os pais vão à escola” e “Educar para a responsabilidade”, de Maria Junqueira Schmidt (Agir); “A liberdade na Educação”, “Como educar pais e filhos” e “Educação sexual e afetiva”, de André Berge; “Virilidade, Sexo e Amor”, de François Goust (Agir); “Pais desajustados filhos difíceis”, de J.M. Buck, “A arte de amar”, de Erich Fromm (Itatiaia).

saber “uma porção de coisas sobre ela própria – novidades em seu corpo, medos e expectativas”. Tentou falar com a mãe, a professora, mas não conseguiu. Foi a empregada que a tranquilizou, explicando de forma clara e direta. A queixa foi da mãe, reclamando que a filha conversa mais com a empregada do que com ela. A redatora chama a atenção da mãe, para dedicar-se mais à filha. Ainda denuncia ao leitor o “desprezo ou constrangimento diante do sexo, (...) a estranheza, o retraimento, as censuras, a vergonha” de abordar o tema de pais e professores, alertando que, muitas vezes, os filhos vão procurar respostas com pessoas não qualificadas afetivas e intelectualmente. E pergunta ao leitor,

Que respeito ou naturalidade terá Maura, agora e no futuro, diante do corpo humano e de suas funções biopsíquicas, no que se refere a ela própria e às outras pessoas, homens e mulheres, depois de tudo isso? E se não sentir respeito e carinho pelo corpo, como poderá ela mais tarde amar física e espiritualmente, casar e ter filhos? (Revista do Ensino/RS, n.107, 1966, p.62)

A adequada abordagem da educação sexual é recorrente. O texto “Assunto Proibido” (n. 87, set. 1962, p.70), traz a preocupação de uma mãe com a precocidade de crianças jovens que falam sobre sexo, nascimento, etc., diferente da sua época. E pede “acho que nós, os pais, precisamos ser reeducados”. Para responder, a redatora contextualiza que os anos 1960 caracterizam-se pelo “combate aos tabus e a falsos preconceitos”, e que no cinema, nas revistas e na literatura amorosa para adolescentes nota-se um estímulo à sexualidade, cada vez mais intenso. Acentua que a educação sexual, parte integrante da educação integral, tem um papel fundamental tanto na família como na escola. Alerta aos pais, da necessidade de responder as perguntas das crianças de acordo com sua compreensão, não o fazendo “é impedir ou retardar sua evolução intelectual”. Recomenda para a “reeducação dos pais”, “revisar noções básicas sobre educação e exigências da vida moderna”, indicando duas obras da editora Agir: “Como educar Pais e Filhos”, de André Berge⁴⁶¹; e “Pais desajustados, filhos difíceis” (1959), de Jean-Marie Buck.

Genericie Vieira na seção “Comentários Bibliográficos” (Revista do Ensino/RS, n. 64, out. 1959, p. 61), faz uma resenha da obra de André Berge, “Educação afetiva e sexual” (1958), qualificando o autor por ser orientador na Escola de Pais e Educadores e no Centro

⁴⁶¹ André Berge (1902-1995), médico, psicanalista e escritor. A obra “Como educar Pais e Filhos” é de 1958, com várias reedições. No Brasil, a Agir também publica outros títulos que integram a “Coleção Família”: A educação sexual e afetiva (1958); O colegial-problema: a escola e os defeitos da criança (1960); Liberdade na educação (1964).

Psicopedagógico Claude Bernard, na França, ver o tema como cientista e não em uma posição moralista ou religiosa. E também a obra ser prefaciada pelo Frei Pedro Secondi O.P, tendo o aval da Igreja Católica. Conclui a apresentação do livro com a seguinte ressalva à professora leitora:

Pode-se discordar, inteiramente, de algumas das interpretações de base psicanalista feitas pelo autor, mas isso não prejudica a notável contribuição que o livro representa. Ao contrário, desperta a curiosidade do leitor para problemas antes ignorados, o que vai induzi-lo a ler outros autores, a frequentar cursos, a consultar especialistas na matéria. O que não se poderia jamais justificar em pais e professores, seria o alheamento ou a indiferença diante de tais aspectos da evolução psicofisiológica da criança e do jovem. (Revista do Ensino/RS, n.64, out.1959, p. 61)

A preocupação com a adolescência e os problemas decorrentes são frequentes. Por exemplo, o texto “Luísa e seu Professor” (n. 74, mar. 1961, p.11), aborda a preocupação da mãe de uma aluna da 2ª série ginásial que está enamorada de seu professor, um rapaz solteiro de 25 anos. A redatora inicialmente procura suavizar o fato, mostrando como o “encantamento” de alunas pelos professores é frequente. Para tal, cita pesquisa do INEP sobre os fatores emocionais da aprendizagem, a qual evidencia que essa relação é fruto das experiências anteriores, isto é, “baseia-se na relação do filho com a mãe ou o pai”.

A psicologia veio confirmar objetivamente uma antiga crença: a educação é obra do amor. Se o professor de Luiza for um autêntico educador, (...) compreenderá que a amizade da menina não é provocada por ele ou por ser ele quem é. Será bastante lúcido para entender que ele é para sua aluna apenas um pretexto ou símbolo de amor e não uma realidade (...). (Revista do Ensino/RS, n. 74, mar. 1961, p.11)

Generice Vieira alerta a mãe de que Luiza quer tomar uma atitude para a qual não está física, intelectual e emocionalmente madura. Diagnostica que a menina está triste, insatisfeita e sesentindo só. E recomenda: “descobrir e proporcionar meios de sadia satisfação emocional que sejam naturais à sua idade e às suas exigências individuais”, por exemplo, conversar com a mãe, praticar esportes, aprofundar círculos de amigos.

Outros artigos do periódico também buscam orientar o leitor quanto à educação sexual. Por exemplo, o de Juracy Marques, intitulado “Desenvolvimento da criança de escola primária” (n.62, ago. 1959, p.6), que aborda o desenvolvimento sexual e orienta a família e o professor para quando a criança apresentar um “comportamento antissocial, ou mesmo um sintoma de perturbação (masturbação é muito comum), o momento não é para castigos e

repreensões, mas é a ocasião propícia de educação e esclarecimentos”. No entanto, alerta, se os sintomas persistirem, um especialista deve ser consultado.

A questão religiosa também é abordada pelos pais. A carta de Elias Batista dos Santos, militar com endereço na Ilha das Cobras/Rio de Janeiro, consulta sobre a educação religiosa que deve dar aos seus filhos. A consulta, com o título “Educação religiosa, parte da educação integral” (n. 84, jun. 1962, p. 80), inicia dirigindo-se ao pai:

ELIAS, sua carta comove pela simplicidade e desejo de acertar. Se todos os pais indecisos quanto à educação dos filhos procurassem, como você, firmar os próprios pontos de vista, debatendo suas dúvidas com os amigos mais esclarecidos (professor, médico, assistente social, padre, pastor, psicólogo, etc.), muito lucrariam eles mesmos e as crianças, adultos de amanhã.

Generice Vieira, em sua resposta, parte da premissa de que cabe aos pais dar “ao filho vida e educação”. Entende que educação “é fornecer os meios necessários para conservar e aprimorar a vida”. Dessa forma, afirma que todo ser humano deve se submeter “à sociedade (profissão) e a Deus (religião)”. E completa: “Daí se compreender a religião como meio de aperfeiçoamento individual e social do homem. O indivíduo que não tem religião pode ser um bom profissional, mas isso não quer dizer que seja, necessariamente, uma boa pessoa, uma pessoa honesta e generosa”⁴⁶².

Em outra consulta, Generice Vieira retoma a questão da educação religiosa e a indisciplina na escola. A reclamação de um pai sobre a indisciplina das crianças: “as crianças de hoje são diferentes, não atendem mais, não ouvem o adulto. Parece até que não acreditam, que não confiam em ninguém” (Revista do Ensino/RS, n.100, 1965, p.60). Intitulada “Comece pelo começo”, posiciona-se declarando a necessidade de deslocamento do olhar do adulto em relação à criança, ou seja, o adulto deve primeiramente visualizar as suas atitudes, ideias, sentimentos e crenças, antes de criticar a criança. Neste sentido, traz dois elementos para justificar sua posição: o exemplo dos pais e a questão religiosa, ilustrando com a história de um pai que mantém o filho em colégio católico, mas não vai à missa aos domingos, destacando a incoerência de vida do pai nesta situação. Concluindo, argumenta que tanto professores como os pais, estes últimos considerados os “educadores

⁴⁶²Generice Vieira aborda também o tema de educação moral, cívica e religiosa na seção “Comentários bibliográficos”, em que resenha a obra de Doroty Day “A longa solidão”, de 1957.

naturais”, educam pelas atitudes, por sua personalidade, seu equilíbrio na vida. Devem viver e compreender os problemas árduos de seu tempo, já que eles receberam de “Deus” a graça da existência – “os progressos e lutas e responsabilidades de seu tempo, sua pátria, sua cidade, seu bairro, sua família, sua escola”.

Outro exemplo quanto à indisciplina na escola é apresentado por uma mãe - “João escandaliza os colegas” (n. 89, Nov.1962, p.72). A transgressão às regras, em um ato que envolve também as questões sexuais – a masturbação dos meninos –, é apresentada como um “caso extraordinário” de pedido de ajuda do menino de 9 anos à sua família e professores. A história envolve o espaço da escola, já que “João” masturbou-se “ostensivamente diante dos colegas atônitos, numa turma mista” e, os colegas e os familiares passaram a excluí-lo da turma, exigindo o imediato afastamento do convívio com os outros. A orientação de Gerenice Vieira é a procura de uma assistência fora da escola, já que a mesma não possui o Serviço de Orientação Educacional, pois que a simples transferência do aluno para outro estabelecimento não resolveria o problema, que demandava, inclusive, um encaminhamento à clínica psicológica.

Neste mesmo artigo, fica evidente que a questão do desquite é de relevância familiar, ou seja, a preocupação da mãe que, por viver esta situação não apresentaria um “lar de verdade” para “João”. A autora posiciona-se citando estudos recentes realizados nos Estados Unidos que, após muitas análises por diferentes profissionais (professores, psicólogos, médicos e assistentes sociais), a boa atitude das crianças não são determinadas pelas famílias organizadas. O “denominador comum”, citado na pesquisa, é a “maturidade emocional dos pais e a segurança afetiva que eles proporcionavam aos filhos”. Finalizando, lança a afirmação de que João está emocionalmente doente e apela inconscientemente um pedido urgente de ajuda de quem o ama. Indaga porque para os pais é ainda tão difícil encaminhar os filhos ao psicólogo, da mesma forma que os levam ao médico e ao dentista.

A indisciplina também é abordada no âmbito da educação especial, na reportagem intitulada “Orientação Especial” (n.75, abr. 1961, p.11). A mãe pede ajuda para lidar com o filho que, ao mesmo tempo em que progride na classe especial de AE – alunos especiais (aprendeu as letras, fala, corre, conta coisas da escola)-, se tornou teimoso e desobediente, desencadeando a agressão física da mãe diante da situação. A orientação de Gerenice Vieira, primeiramente, é a conscientização de que a criança nesta situação tem uma inteligência “curta”, ou seja, por mais que a mãe bata e ele prometa não ter mais atitudes

indisciplinadas, logo esquece e retorna a fazê-las. A seguir, sugere a procura de centros especializados, como o Serviço de Ortofrenia e Psicologia (S.P.O.), no Rio de Janeiro, assim como o Serviço de Orientação e Educação Especial (S.O.E.E.), em Porto Alegre⁴⁶³.

A educação profissional também está presente entre as preocupações dos pais. Em abril de 1963, o leitor Carlos Alberto (Leblon, Rio de Janeiro), diz que a sua filha, tanto no ensino primário quanto secundário, preferiu desenhar a estudar, o que lhe causa grande decepção. Agora, para piorar a situação do pai, a filha ingressa para a Escola de Belas Artes, exclamando o pai “Se ao menos ela escolhesse uma carreira mais importante!” (n.91, abr. de 1963, p. 69).

Primeiramente, Gerenice Vieira conduz de modo geral o olhar do pai para que ele compreenda que a “importância profissional depende da gratificação emocional que a pessoa experimente em sua prática”. Em seguida, solicita que o pai reconheça que está sendo injusto com a filha, que a mesma não é um prolongamento dele e que o mesmo não possui controle sobre a vida da moça. Destaca, todo o desafeto e desprezo que a menina passou ao longo de sua vida, por gostar de desenhar, com relação ao pai, que sempre a hostilizou por isso. Novamente a autora termina com uma indagação ao pai, perguntando-se “Como pode você esperar que uma filha, convicta da rejeição afetiva de seu pai – o deus de sua vida – desenvolva normalmente, abra seu próprio caminho na vida e seja uma mulher no verdadeiro e pleno sentido?”. (n.91, abr. de 1963, p. 69).

Com uma orientação de caráter mais geral e informativo, o artigo “Informação Ocupacional” (n.101, 1965, p.74), apresenta o problema em relação aos alunos que ingressam no ensino médio e sua profissionalização. A autora destaca que “enquanto mais de 90% dos alunos que ingressam nos cursos básicos concentra-se no curso secundário (ginásial), cerca de 7% matricula-se em curso comercial, restando apenas 1% para os cursos industriais”. Salienta que, especialmente os alunos bolsistas da Fundação do Ensino Secundário, pelas suas condições sociais e econômicas, dão preferência para os cursos comerciais e industriais, que necessitam menos tempo e possuem uma absorção mais imediata pelo mercado de trabalho.

A seguir, apresenta a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundária/CADES e a elaboração de um plano de longo alcance para tentar alterar a situação apresentada acima. Composto por uma série de folhetos, sobre informação

⁴⁶³ Sobre, ver BASTOS (1987).

ocupacional, com o “propósito de informar todos - especialmente adolescentes e pais – sobre a variedade de ocupações, oportunidades de formação existentes, requisitos indispensáveis a determinadas profissões, etc.” (Revista do Ensino/RS, n.101, 1965, p.74). Ao final do artigo, em oposição ao seu olhar mais determinista dos grupos menos favorecidos socialmente e economicamente do início, salienta a necessidade do autoconhecimento a partir da observação dos interesses e aptidões, facilidades e dificuldades encontradas nas matérias, atividades preferidas nos momentos de lazer, gosto por atividades criadoras e para lidar com pessoas ou com coisas concretas ou ideias. Enfim, uma sugere uma junção entre autoconhecimento, características pessoais e interesses dominantes.

É interessante citar ainda a consulta intitulada “Saúde Mental” (Revista do Ensino/RS, n. 99, 1964, p. 67-68), da leitora identificada somente pelas iniciais do nome – LRM. Para responder, Generice Vieira realiza a tradução do artigo da National Association for Mental Health, publicado na revista Parent’s Magazine, no número de janeiro de 1964, com o título em português “Que fazer para ser feliz”. Inicialmente, o artigo faz a distinção entre saúde mental e doença mental, para abordar algumas características da primeira: sentir-se bem consigo mesma e com os outros, saber enfrentar as exigências da vida. Conclui: “Se estivermos atentos a essas características de saúde mental e esforçarmos para conquistá-las, garantiremos para nós próprios e para nossos filhos uma maneira mais gratificadora e mais feliz de viver e de fazer os outros felizes”.

Na seção “Problemas de Pais e Filhos”, Generice Vieira, em sua estratégia discursiva, intenta aproximar a família da escola e a escola da família, especialmente o magistério primário, enquanto destinatário privilegiado, em sua dupla função: professor/professora e pai/mãe. As respostas às cartas não apresentam soluções, conforme a responsável, mas conduzem os pais aos estudos científicos do período, principalmente da área da psicologia. Sugere, em muitos casos, a procura de centros especializados como mais um suporte para buscar soluções mais adequadas aos problemas apresentados.

FINALIZANDO

A educação de pais e filhos, em sua análise histórica, remete para discussões ainda contemporâneas, presente sistematicamente em publicações periódicas (especializada ou

não), em campanhas de mobilização da sociedade e projetos, no intuito de aproximar, conscientizar e responsabilizar a família no processo educativo.

Podemos citar exemplos de revistas - Pais e Filhos, Nova Escola - que publicam periodicamente questões relacionadas ao tema. Por exemplo, a revista Nova Escola (n. 263, de jun/jul.2013), com a chamada “Todos juntos: parceiros na aprendizagem”, com o destaque de que a “participação dos familiares e da comunidade ajuda os alunos a ter sucesso na vida escolar e colabora para diminuir a evasão e a violência”.

O Grupo Rede Brasil Sul de Comunicações/RBS (RS) desenvolve desde 2012 a campanha “A Educação precisa de respostas”. Entre as soluções que propõe está a Escola de Pais, como estratégia de aproximar a família da escola. A reportagem “Escola de Pais traz família para dentro de escola da zona norte de Porto Alegre” apresenta sugestões de participação: realização de encontros mensais, com profissionais para discutir temas ligados à adolescência, como sexualidade e drogas; envolvimento dos pais em aspectos administrativos da escola, como o planejamento do ano letivo, organização das festas e identificação de prioridades para os investimentos. Segundo uma vice-diretora, “um dos deveres dos pais é mostrar aos filhos o quanto a escola é importante no desenvolvimento deles, enquanto cidadãos. A Escola de Pais surgiu para que a família e a escola possam compartilhar os atos de educar e ensinar” (Zero Hora. Porto Alegre, 2 de nov. 2013).

Castro (2014) publica, no livro “Os tortuosos caminhos da educação brasileira: pontos de vista impopulares”, como apêndice “Conselhos para escolas e pais”, no qual apresenta um decálogo, em que se posiciona pela parceria que deve haver entre família e escola:

Há um papel político para os pais. (...) Queiramos ou não, os pais e as escolas compartilham a mesma empreitada de educar alunos. Um não pode fazer o serviço do outro. Mas, em parceria, os pais podem contribuir, se conhecerem as regras do jogo e se dedicarem a essa tarefa cooperativa. (CASTRO, 2014, p.227)

O programa “Todos pela educação”⁴⁶⁴ indica como uma das atitudes para atingir as metas programadas é “Colocar a Educação escolar no dia a dia”.

A ideia é que as famílias, independentemente da sua escolaridade, e a comunidade consigam ajudar as crianças ou os jovens a entenderem a

⁴⁶⁴ Sobre, ver www.todospelaeducacao.org.br/

Educação como um bem necessário para o seu desenvolvimento integral, que a Educação escolar seja incorporada em sua rotina, em seu dia a dia, como um valor familiar ou dessa comunidade. Ações simples e rotineiras, como levar ou buscar o filho da escola, não deixar faltar sem motivo e respeitar os horários das aulas, organizar a rotina escolar e arrumar o uniforme são algumas que fazem com que essa atitude seja colocada em prática. Na escola, por exemplo, é importante que se garanta condições para que os alunos possam fazer relações do que se aprende na escola com a vida cotidiana e que se assegure um espaço de acolhimento dos alunos e familiares. A iniciativa privada, por exemplo, pode contribuir com a valorizar e o estímulo da participação dos funcionários na escola de seus filhos.

Ontem como hoje, a discussão sobre Família e Escola é recorrente e um desafio para os sujeitos envolvidos. As temáticas envolvidas são abrangentes e peculiares a cada momento histórico, no entanto, em muitos casos, nos parecem atemporais – indisciplina, sexualidade, violência, orientação profissional, a família na escola.

Referências

- BASTOS, Maria Helena Camara. A Educação Especial no Rio Grande do Sul (1954- 1985). In: FRANCO, Maria Estela Dal Pai. A Práxis da Escola Especial – procurando subsídios para a formação do professor. Relatório de pesquisa. Porto Alegre: UFRGS/CENESP, 1987. Mimeo. 21 p.
- BASTOS, Maria Helena C. As Revistas Pedagógicas e a atualização do professor: A Revista do Ensino do Rio Grande do Sul (1951- 1978). In: CATANI, Denice Bárbara, e BASTOS, Maria Helena C. Educação em Revista. A imprensa Periódica e a História da Educação. São Paulo: Escrituras, 1997.
- BASTOS, Maria Helena Camara; COLLA, Anamaria. A idealização do professor na representação da docência: Retratando Mestres. In: ABRAHÃO, Maria Helena Mena Barreto (Org.) A Aventura autobiográfica – teoria e empiria. Porto Alegre: Edipucrs, 2004. p.465-483.
- BASTOS, Maria Helena Camara. Divertir, educar e formar: Cacique - a revista da garotada gaúcha (1954-1963). Revista Educação e Cidadania, v. 5, p. 49-62, 2006.
- CASTRO, Claudio de Moura. Os tortuosos caminhos da educação brasileira: pontos de vista impopulares. Porto Alegre: Penso, 2014.
- GENTILE, Paola. Todos juntos. Parceiros na aprendizagem. Nova Escola. São Paulo, n. 263, jun/jul 2013. <http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/diretor/parceiros-aprendizagem-423371.shtml>. Acesso 10 de abril 2014.
- LEMOS, Elizandra Ambrósio. Emilio Mira Y López falando sobre psicopedagogia na Revista do Ensino/RS (1951-1978). In: XI Encontro de Pesquisadores Sul-Rio-Grandenses de História da Educação/ASPHE, 2005, São Leopoldo. História da Educação na formação do educador e a contribuição dos 10 anos da ASPHE. Pelotas: Seiva Publicações/FAPERGS, 2005. v. 1. p. 1-15. CdRom
- 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). 2000. 493f. Tese (Doutorado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.
- QUADROS, Claudemir de. O discurso que produz a reforma: nacionalização do ensino, aparelhamento do estado e reforma educacional no Rio Grande do Sul. In: QUADROS, Claudemir de. (Org.) Uma gota amarga: itinerários da nacionalização do ensino no Brasil. Santa Maria: Ed. UFSM, 2014. p. 119-152

ROCHA, Juliana dos Santos. As normas de civilidade na Revista do Ensino/RS (1951-1978): o papel da escola no cultivo das boas maneiras. In: ANPED SUL 2010: Formação, Ética e Políticas: Qual Pesquisa? Qual educação?, 2010, Londrina. ANAIS do VIII Encontro de Pesquisa em educação da região Sul - ANPED Sul. Londrina: UEL, 2010. p. 1-15.

TODOS pela Educação. <http://www.todospelaeducacao.org.br/indicadores-da-educacao/5-atitudes>. Acesso 10 de abril 2014.

ZERO HORA. Escola de Pais traz família para dentro de escola da zona norte de Porto Alegre. Porto Alegre, 2 de Nov. 2013.

<http://zerohora.clicrbs.com.br/rs/geral/noticia/2013/11/escola-de-pais-traz-familia-para-dentro-de-escola-da-zona-norte-de-porto-alegre-4320171.html> Acesso 10 de abril 2014.

PRÁTICAS DE LEITURA E PRÁTICAS DE ESCRITA: PASTORAIS DA JUVENTUDE E FORMAÇÃO DE JOVENS NOS ANOS 1980 A 1990

Maria Stephanou
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
mastephanou@gmail.com

Patricia Machado Vieira
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
pativieira.ajs@gmail.com

Resumo

O presente artigo examina os indícios das práticas de leitura e de escrita de jovens estudantes a partir de um suporte impresso. Para tanto, são utilizados como materiais empíricos impressos estudantis de juventude das décadas de 80 e 90 do século XX, produzidos no Rio Grande do Sul, especialmente aqueles periódicos que circularam entre jovens estudantes, confeccionados pelos próprios jovens. Como documentação complementar, foram produzidos documentos orais a partir da realização de três entrevistas com sujeitos envolvidos na produção e leitura de tais impressos. Adota os pressupostos teóricos da História Cultural e da história da cultura escrita, sob inspiração dos estudos de Roger Chartier. São analisados dois conjuntos de impressos estudantis de juventude: o primeiro conjunto do periódico intitulado *Psu*, produzido pela Pastoral da Juventude Estudantil, em sua organização a nível estadual, Rio Grande do Sul; o segundo do periódico intitulado *Fermento*, produzido pela Coordenação da Pastoral da Juventude da Arquidiocese de Porto Alegre. Conclui-se o papel formativo desempenhado por essas práticas de produção de impressos ligados às Pastorais de Juventude da Igreja Católica. Para produzir tais impressos, os jovens liam muito, escreviam textos, ocupavam-se da feitura (composição, diagramação), impressão e distribuição desses impressos, processo que lhes possibilitou a aquisição de novos conhecimentos, aprendizados e competências. O próprio contexto de ação em que estavam inseridos pode ser concebido como um processo educativo intenso e extenso, designado pela Pastoral da Juventude como formação de jovens.

Apresentação

Este é um artigo decorrente de uma pesquisa mais ampla que intenta lançar olhares sobre impressos estudantis das décadas de 80 e 90 do século XX, em circulação no Rio Grande do Sul, especialmente aqueles periódicos que circularam entre jovens estudantes e foram produzidos pelos próprios jovens.

O campo teórico no qual a pesquisa se insere é a História Cultural que, segundo Chartier (2004), concebe a leitura e a escrita como práticas culturais. As práticas são entendidas como culturais “já que traduzem em atos as maneiras plurais como os homens dão significação ao mundo que é o seu” (CHARTIER, 2004, p.18). Nas práticas de escrita

estão implicados diretamente esses conjuntos de significação, que ficam evidenciados nos textos, transcrições, protocolos de leitura, etc. As práticas de leitura possibilitam produções e apropriações diferenciadas, de acordo com cada sujeito e o contexto em que são empreendidas. Também modificam-se de acordo com as materialidades em que os textos são dados a ler.

Os impressos são o objeto central da pesquisa que intenta demonstrar a importância dos mesmos na formação dos jovens pertencentes aos grupos juvenis que os produziam e que filiavam-se às pastorais da juventude da Igreja Católica.

O primeiro conjunto de impressos consiste em 31 edições do periódico intitulado *Psiu*, produzido pela Pastoral da Juventude Estudantil, em sua organização a nível estadual, Rio Grande do Sul. Localizei indícios de que circularam durante as décadas de 1980 a 1990, possivelmente 38 números entre março de 1984 e outubro de 1999.

A Pastoral da Juventude Estudantil (PJE) é uma organização da Igreja Católica do Brasil criada em 1982 sob o título de “Pastoral Secundarista”. O objetivo é atender os jovens no meio específico onde se encontram, a escola. Dentre suas opções metodológicas estão o trabalho com grupos, a formação continuada dos jovens e um grande investimento de ação transformadora sobre a realidade (PJE, 2005). A PJE é, portanto, um segmento da Igreja Católica que se ocupa da tarefa de evangelizar e trabalhar com jovens estudantes em seu meio específico, a escola. Os grupos de jovens, as atividades e ações são desenvolvidas na e a partir da escola.

Mauricio Perondi (2008) descreve a organização da PJE, que serve também para o presente estudo, pois tal pastoral ainda hoje organiza-se de forma bastante semelhante ao período dos impressos analisados. “A PJE, enquanto organização que está presente em diversos estados do Brasil, possui uma estrutura organizativa que viabiliza sua atuação. Esta acontece em diversos níveis, desde os grupos nas escolas até as instâncias nacionais” (PERONDI, 2008, p. 55). Essa estrutura que sustenta sua atuação está ligada, prioritariamente, as congregações religiosas que trabalham com jovens estudantes, aos institutos de juventude e escolas confessionais católicas.

O segundo conjunto analisado compreende 19 edições, 2 cartas e 3 edições especiais do periódico *Fermento*, com período de produção e circulação entre 1982 e 1989. Esse conjunto diz respeito à segunda fase de publicação desse impresso, sobre o qual pude identificar três momentos distintos de produção, com formatos diferentes e reiniciando a

contagem das edições. O impresso era produzido e visava atingir o público de jovens da Arquidiocese de Porto Alegre⁴⁶⁵, sob responsabilidade quanto à organização, manutenção e distribuição pela Coordenação Arquidiocesana de Jovens da Pastoral da Juventude.

A Pastoral da Juventude (PJ), assim como a Pastoral da Juventude Estudantil, é uma organização da Igreja Católica para o trabalho com juventude. Ela articula grupos juvenis inseridos em comunidades paroquiais, tendo como público jovens e adolescentes, em sua maioria, em idade escolar. A Coordenação da Pastoral da Juventude é composta por jovens representantes dos grupos organizados e desempenha funções ligadas ao suprimento das necessidades dos grupos para se organizarem, como: encontros formativos, materiais informativos, subsídios. Nesse contexto pode-se inserir a produção e circulação dos periódicos juvenis.

Para ampliar a compreensão a cerca dos impressos, seu processo de produção, escrita, distribuição e leitura, também foram produzidas entrevistas, a partir da necessidade de ouvir as vozes daqueles envolvidos com o *Psiu*, o *Fermento* e tantos outros impressos semelhantes da época. Foram entrevistados três sujeitos envolvidos norteadas por três eixos centrais: as motivações, os envolvidos e os sentidos da produção.

Algumas de suas falas aparecerão no decorrer do texto, identificadas por designações gerais, que atribuí a eles para atender ao pacto de sigilo ético: o assessor, o jovem e o liberado. Essas denominações decorrem das funções que os entrevistados exerciam, ou o título que lhes era atribuído de acordo com o papel que desempenhavam nas Pastorais da Juventude no período de produção dos impressos. Assessores são todos aqueles adultos, leigos ou religiosos, que acompanham os grupos de jovens e tem como função ajudar na formação dos jovens e no desenvolvimento do grupo. As dioceses e o estado tinham uma figura chamada Liberado, que nada mais era do que um jovem que recebia uma ajuda de custo simbólica para desenvolver atividades pastorais. Em geral, eram jovens eleitos pelas coordenações diocesanas e estaduais. Por fim, jovens são todos os membros das Pastorais da Juventude, destinatários e protagonistas da ação pastoral.

Os impressos sobre os quais desenvolvi a pesquisa encontram-se disponíveis, reunidos e conservados, em um Acervo específico, localizado junto ao Centro de Assistência Social e Pastoral Juvenil Lassalista, no bairro Niterói, cidade de Canoas/RS. Este Acervo foi

⁴⁶⁵ Arquidiocese é uma circunscrição eclesiástica da Igreja Católica, territorial e administrativa. A Arquidiocese de Porto Alegre é composta por 29 municípios do entorno da cidade de Porto Alegre.

constituído por um Instituto que não existe mais, que não tem mais casa, não tem mais projetos, só restam as memórias e o Acervo. O antigo Banco de Dados do Instituto de Pastoral da Juventude (IPJ)⁴⁶⁶ é, atualmente, espaço de grande potencial para pesquisas.

Nas páginas que seguem apresentarei alguns vestígios das práticas de leitura dos jovens que encontrei ao analisar as práticas de escrita e de produção dos impressos Psiu e Fermento. Uma peculiaridade desses impressos que possibilita tal análise consiste no fato de que no âmbito do circuito de produção, impressão, circulação e apropriação, os sujeitos podem coincidir. São jovens estudantes aqueles que escrevem, selecionam textos já publicados para transcrição, produzem, imprimem, distribuem e lêem os impressos.

Os indícios e as práticas: leituras e escritas no Psiu e no Fermento

A escritura acumula, estoca, resiste ao tempo pelo estabelecimento de um lugar e multiplica sua produção pelo expansionismo da reprodução. A leitura não tem garantias contra o desgaste do tempo (a gente se esquece e esquece), ela não conserva ou conserva mal a sua posse, e cada um dos lugares por onde ela passa é repetição do paraíso perdido.

(CERTEAU, 2008, p. 270)

Michel de Certeau (2008) refere-se à permanência dos vestígios das práticas de escrita em contraposição à efemeridade das práticas de leitura. As práticas de escrita deixam marcas que, muitas vezes, atravessam anos e tornam-se documentos históricos para muitos pesquisadores. É o caso dos impressos analisados neste estudo. Já as práticas de leitura são silenciosas, se desgastam, mesmo aquele que as empreendeu, por força do tempo acaba por esquecê-las. Há, no entanto, formas de rastreá-las, de buscar vestígios sutis que atestam a existência e dão pistas sobre essas práticas.

A complexidade envolvida no estudo dessas práticas leva a destacar alguns aspectos instigantes. O primeiro diz respeito à singularidade das práticas de leitura, que são fugidias por terem acontecido em um tempo que não é o nosso, e serem únicas, a cada leitura uma nova apropriação e uma nova atribuição de significado (CHARTIER, 1998). As práticas de

⁴⁶⁶ O Instituto de Pastoral da Juventude (IPJ) foi criado em janeiro de 1980, com sede em Porto Alegre/RS, localizado em uma casa nos fundos do Colégio Anchieta, dos padres Jesuítas. Constituiu-se em ação intercongregacional de trabalho com a juventude. Dentre as congregações com compunham o conselho administrativo do IPJ, figuram algumas bastante importantes no âmbito das escolas privada: Jesuítas, Maristas, Lassalistas, Salesianos, entre outros.

Como iniciativa das diferentes frentes de trabalho com a juventude católica, mas também com o intuito de atender e ser espaço de acolhida para as diferentes juventudes (PULITA, 2004), o IPJ foi referência latino-americana em trabalho com juventudes e realizou atividade de formação, assessoria e pesquisa durante 30 anos, tendo suas atividades encerradas no ano de 2010.

leitura, repito, diferente das práticas de escrita, deixam pouco ou nenhum vestígio, embora influenciem fortemente as práticas de escrita que são empreendidas pela leitura dos impressos estudantis. Concordo, assim, que

a escrita depende de seus antecedentes – muita leitura, muita pesquisa – para que o gesto de criar nasça de uma falta que ainda se instale, um querer-dizer que não se reconhece como excesso, mas como suplemento que interroga, desvia, e demanda de forma inesperada que o receptor não se cale. (YUNES, 2009, p. 66)

Portanto, considero ser possível inferir algumas práticas de leitura dos jovens por meio dos textos que escrevem, daquilo que citam, dos impressos que produzem. O esforço nesse sentido foi mapear citações de textos, frases, poemas, músicas e indicações de leituras presentes no Psiu e no Fermento, considerando que aquilo que é citado, apresentado ao leitor, foi anteriormente lido e apropriado por quem compôs os impressos aqui analisados. Pude localizar outros indícios dessas práticas nos depoimentos dos entrevistados, que narraram o contexto das Pastorais de Juventude como sendo um importante espaço de formação de jovens, que proporcionava muitas leituras, debates e produção de materiais escritos, entre eles os impressos deste estudo.

Aqueles que escreveram e produziram o Psiu e o Fermento, não o fizeram a partir de idéias inovadoras, tampouco genéricas. Os jovens eram leitores de outros jornais, de outros impressos estudantis, de livros e textos de formação. A partir dessa pluralidade de leituras, promoveram reflexões que possivelmente deram origem a muitas páginas do Psiu e do Fermento. Segundo Eliana Yunes,

Do ato de ler decorre o ato de se escrever, de escrever a própria história e dos outros, de marcar a própria existência social com traços que podem, no entanto, guardar-se sob a forma das oralidades, tanto quanto ganhar volumes, cores e sinais. (2009, p. 35)

Desse modo, os textos, o conteúdo e até mesmo a organização espacial material e o espaço visual dos impressos, podem ser tomados como indícios das práticas leitoras dos jovens que escreveram e produziram os impressos estudados. As práticas de leitura, no contexto dos mesmos, eram centrais na formação dos jovens. A organização, por meio dos impressos, era a forma possível e disseminada de comunicar, articular e formar jovens. Como relatou o assessor na entrevista 1, ler provocava reações nos sujeitos.

Um dos aspectos da organização é a comunicação, então a comunicação tinha sentido. As revistas eram curiosas. A turma não só tinha vontade de ler, mas de escrever e discordar até. (Assessor. Entrevista 1)

As escritas realizadas para a composição dos impressos muitas vezes se assentavam em leituras anteriores, em apropriações de livros, artigos, poemas, em outros impressos produzidos por seus pares ou de grande circulação à época. Por certo essas produções escritas produziram novas apropriações, de outros jovens estudantes, aqueles leitores dos impressos. Possivelmente, os jovens leitores dos impressos estudantis também tenham produzido outras escritas, inspirados, movidos ou até instigados pelas provocações e apropriações feitas.

Chartier (2011b) exemplifica que Chavette, um trabalhador têxtil francês do século XVII, leitor assíduo de folhetins, reproduzia em suas escritas a fórmula e os enunciado de suas leituras. Penso ser possível sugerir o mesmo quanto aos impressos estudantis analisados. Os articulistas e editores reproduziam em seus periódicos, por exemplo, a fórmula de jornais de grande circulação, em alguns momentos compilando títulos, enunciados e até mesmo artigos completos, deixando assim pistas de suas práticas de leitura.

Essas práticas eram, em geral, compreendidas como estudo. Ler textos ligados à militância pastoral, à dimensão teológica, social, política, era parte da formação dos jovens. Por meio desses estudos, como narrou o jovem entrevistado, os jovens eram capazes de escrever textos por suas próprias mãos. Os adultos que tinham a função de acompanhar os grupos, conhecidos como assessores, acompanhavam as escritas, sugeriam leituras, corrigiam. A escrita era dos jovens.

A gente sempre teve suporte dos assessores, mas eu acho que de uma forma muito democrática, muito parceira. De certa forma eu sentia que nós éramos a voz deles, por terem ficado calados muito tempo. Mas a gente não escrevia pela mão deles, nós escrevíamos porque a gente estudava. (Jovem. Entrevista 2)

O assessor entrevistado também relatou o processo de acompanhamento das escritas dos jovens. Sob outro ponto de vista, afirmou que os jovens ocupavam esse lugar de autoria, com o apoio e o olhar atento dos assessores.

Um dos trabalhos do assessor, da assessora, não era tanto controlar, mas ajudar. Por exemplo, que fizessem menos erro possível porque vai ser publicado. [...] Eram eles como jovens que decidiam. O adulto também tinha chance de escrever, mas por outro lado ele dependia da qualidade pedagógica desse adulto de acompanhar e evitar que saísse besteira. Besteira com relação à política e até com relação à Igreja. De repente fala umas coisas que “não convêm” para a PJ ou a PJE naquele momento. (Assessor. Entrevista 1)

O assessor entrevistado salientou em sua entrevista essa dupla participação do adulto, que supervisionava a escrita dos textos e a organização e produção dos impressos. De um lado, o adulto tinha a função de ajudar na escrita dos textos, na correção ortográfica, a publicação deveria ter pouco ou nenhum erro. De outro, ele acompanhava a reflexão daquilo que era conveniente ou não ser publicado. Essa conveniência ou não de veiculação dos textos estava ligada ao ponto de vista do assessor que acompanhava a escrita e produção do impresso. Os impressos eram assinados e respaldados por um grupo, a PJ ou a PJE (lembramos que são organizações da Igreja Católica), e distribuídos em quantidade expressiva para a época, tinham grande visibilidade. O que estava escrito poderia contribuir ou prejudicar todo o grupo; os adultos tinham a responsabilidade de acompanhar o que podia ou não ser publicado naquele momento histórico, naquele contexto.

Pode-se entrever o contexto no que está escrito, mas também naquilo que não comparece, nos silêncios. Segundo Viñao Frago, “o textual [...] remete à, e indica a existência de um contexto de produção e de uma realidade posta por escrito – o referente” (2001, p. 27). As práticas de escrita dos jovens nesses impressos remetem ao contexto de produção, a um contexto sócio-histórico. As escritas não são uma reprodução exata do referente, mas uma interpretação e uma produção a partir do real. “Não há modo de prescindir, num texto, do peso, da presença, de uma realidade de que o textual também faz parte, tampouco dos silêncios e ausências; do que fica de fora” (VIÑAO FRAGO, 2001, p. 27). Há o que fica de fora e nos escapa, que só é possível reconstruir por aproximação, seguindo referências de outros estudos, memórias, notícias.

A realidade, o contexto de escrita e produção dos impressos influenciaram na compreensão que tinham desse processo, os sentidos atribuídos a ele, as motivações para escrever. A fala do assessor elucida o contexto em que a militância era a chave para a participação dos jovens em diversas ações.

Entra no aspecto da militância. Não escrevia-se só por escrever. Fazia-se questão de mandar e distribuir, de vender, de espalhar. (Assessor. Entrevista 1)

A escrita não tinha um fim em si mesma, o interlocutor não era o próprio autor ou alguns poucos jovens. Aqueles que escreviam textos para os impressos, no caso o Psiu e o Fermento, tinham uma motivação militante, escreviam para que muitos lessem, para formar opiniões, para promover debates, para informar. Portanto, o desejo de distribuir, espalhar, como se refere o assessor em sua fala, era expressivo.

Cabe pensar que a história das práticas de leitura também pode ser feita a partir das diferentes representações de leitura dadas em um contexto, como é o caso dos jovens militantes das Pastorais da Juventude nas décadas de 1980 e 1990.

Esse choque do movimento estudantil com a Pastoral. Por exemplo, o fato de ser chamado de “igrejeiro”, isso não era uma coisa ruim. Por quê? Os igrejeiros também eram militantes, não só porque rezavam o Pai-nosso, mas porque pensavam diferente sobre a sociedade. (Assessor. Entrevista 1)

Os “igrejeiros” que o assessor entrevistado mencionou, eram militantes, jovens engajados, percebidos como sujeitos intelectualizados. A militância, nesse contexto, incluía muita leitura e reflexão; as críticas sociais feitas eram embasadas por estudos de diferentes textos considerados fundamentais.

Outras motivações, talvez mais pessoais, levaram os jovens a se envolverem na escrita de textos para os impressos. O assessor expõe duas outras motivações: a habilidade e a visibilidade.

Havia gente que gostava, tinha jeito. [...] Sempre tinha uma ou outra liderança, um ou outro adolescente que gostava de fazer isso. Porque é também uma forma de aparecer. Você escrever e aparecer o teu nome. [...] Era uma forma de ser visível, de fazer-se visível. (Assessor. Entrevista 1)

A habilidade ou gosto pela escrita e pela produção de impressos levava alguns jovens a se envolverem mais diretamente com os impressos. Alguns que tinham maior afinidade com a escrita, que sentiam-se mais à vontade nesse lugar de autoria, destacavam-se nas equipes que organizavam e produziam os impressos. Isso podia variar: maior interesse e

habilidade na escrita de poemas, ou de textos de crítica, ou de análise de conjuntura, ou ainda de interpretação bíblica, de depoimento pessoal, e, inclusive, habilidade e gosto pelo desenho, em especial de caricaturas ou sátiras.

A outra motivação era a visibilidade. Ter um texto ou desenho de sua autoria publicado em um impresso da organização da qual era participante, fazer-se visível para os pares, era uma motivação importante. Os jovens também almejavam ter seus nomes em evidência. O jovem entrevistado narrou que quando um texto seu era publicado pelo Psiu, já chegava no grupo de jovens com outra atitude, sentia-se importante porque algo de sua autoria seria lido por jovens participantes da PJE de todo o Estado.

Também as práticas de leitura decorriam das práticas de escrita empreendidas anteriormente. De acordo com Chartier, “as formas de ler não estão, de maneira alguma, separadas das práticas de escrita ligadas a elas” (2011a, p. 20). As intenções que levam os jovens a escrever e produzir seus periódicos, as tiragens, as modalidades de distribuição, encontram-se diretamente relacionadas com as práticas de leitura produzidas a partir dos impressos. Essa relação não é casual, acontece em ato, simultaneamente.

Tal relação se dá, sobretudo, porque a liberdade de apropriação daquele que lê não é absoluta. O texto lido está inscrito em um suporte que lhe confere legibilidade e participa na construção dos sentidos atribuídos. Também há uma certa estabilidade dos textos, mudam as apropriações, dentro no universo de possibilidades daquilo que é dado a ler.

Os rastros das leituras

Segundo Chartier, “reencontrar esse fora-do-texto não é tarefa fácil, pois são raras as confidências dos leitores comuns sobre suas leituras” (2011a, p. 21 e 22). As práticas de leitura dadas a ver no contexto desta pesquisa são aquelas empreendidas pelos jovens que produzem os impressos Psiu e Fermento, que deixaram em seus escritos rastros de suas práticas leitoras, nas citações e referências feitas a outros textos, como referi antes.

Para aproximar-me dessas práticas, realizei um levantamento de textos, livros, autores, músicas citados no Psiu e no Fermento. A variedade de referências feitas é muito significativa, desde citações bíblicas, próprias da inserção religiosa dos grupos até músicas populares com tom crítico e engajado e pensadores conhecidos nacional e internacionalmente.

Apresento abaixo as tabelas resultantes do levantamento realizado. A primeira foi elaborada a partir das edições localizadas do Psiu.

Tabela 1

Citações e Referências presentes no impresso Psiu.

Edição	Ano	Página	Citação
1	Mar./1984	3	Artigo intitulado “Escola pública separa ricos de pobres”, Revista Veja
4	Out. Nov./1984	1	Citação Bíblica, evangelho de Mateus
		7 e 8	Livro “A vida na escola e a escola da vida”, de Claudio Ceccon
5	Mar. Abr./1985	14	Tirinha da Mafalda (Quino)
		Contra capa	Charges (Henfil)
6	Mai. Jun./1985	Capa	Charge (Marco Aurélio)
		7 a 9	Manchetes com resenha de notícias do Jornal Zero Hora: “Congresso aprova diretas e voto d analfabeto” (09/05/1985), “Terminou a fidelidade: partidos em luta aberta” (19/05/1985), “Funcionários denunciam a farsa da Nova República” e “Câmara aprova projeto que favorece corruptos” (25/05/1985).
7	1ºsem./1988	7	Resenha do texto “Tio patinhas no centro do universo”, de José de Souza Martins
		9	Trecho do livro “Alice do outro lado do espelho”, de Lewis Carroll Charge sobre a nova greve do magistério (Schroder)
		Contra capa	Trecho da música “Pai nosso dos mártires” ⁴⁶⁷ , de Zé Vicente
9	Nov./1989	Páginas Nº par	Frase de Paulo Freire
		10	Frase de Agostinho Neto
10	Mai./1990	10	Charges sobre a política brasileira (Henfil)

⁴⁶⁷ “Não vamos seguir as doutrinas corrompidas pelo poder opressor!” (PSIU, nº7/8, contracapa, 1ºsem/1988)

11	1991	5	Texto intitulado “Para você refletir”, com referências ao texto “Cinco dificuldades de escrever sobre a verdade”, de Bertold Brecht
13	Jun./ 1992	5	Reportagem do Jornal Diário da Manhã (15/10/1991) intitulada “Escola Aberta: uma nova escola”
		9	Coluna intitulada “Frases”, com citações de autores conhecidos, como: São Paulo, Vitor Hugo, Aníbal, João H. Pestalozzi, G. Rollenhagen.
		10	Coluna intitulada “Reflexões Bíblicas” com a citação de diversos versículos bíblicos. Trecho da música “Pra não dizer que não falei de flores” de Geraldo Vandré
14	Out./ 1992	10	Coluna intitulada “Frases” com citações de autores, como: Goethe, Sêneca, Vitor Hugo, Francis Guarlis, La Fontaine, Corneille.
		Contra capa	Poesia “Despertar do povo” de Ana Alves Godoy
15	Dez./ 1992	1	No Editorial a epígrafe é um verso da música “Alegria, alegria” de Caetano Veloso
		5 e 6	Texto “A nossa nova vida e a TV”, retirado de Open Mind nº 5 ano I – Yázigi
		8	Texto “Carta ao meu filho” publicado originalmente na Folha de São Paulo em 23/08/1992
		9	Frase de Prolíbio
		10	Frase de Vítor Hugo
16	Jun./ 1993	9	Poema “O analfabeto político” de Bertold Brecht
17	Ago./ 1993	3	Frase de Francis Guarlis
		5	Frase de Sêneca
18	1993	3	Frase de Benjamin Franklin
		9	Frase de Albert Einstein
20	Abr./ 1994 Nov.	3	Poema de Mário Quintana (homenagem por ocasião de seu falecimento)
23	Mar. Abr./ 1995	3	Frase de Herber Lima
24	Jun. Jul./	4	Síntese e opinião sobre a reportagem “Planeta teen”, publicada

	1995		originalmente na revista Veja, nº 16, 19/04/1995.
26	Dez./ 1995	2	Trecho da música “Utopia” de Milton Nascimento
27	Mar. Abr./ 1996	4	Dicas de leitura: dois salmos bíblicos (62 e 139); e autores gaúchos: - “Canção de um dia de vento”, Mário Quintana - “A asa esquerda do anjo”, Lya Luft - “Caminhando na chuva”, Charles Kiefer - “Cego e amigo”, Moacir Scliar
28	Jun. Jul./ 1996	4	Dicas de leitura: dois salmos bíblicos (08 e 22); e autores diversos: - “Felicidade: um trabalho interior”, John Powell - “Fernão Capelo Gaivota”, Richard Bach - “A máquina capitalista”, Pedrinho Guareschi
32	Abr. Mai./ 1997	3 e 4	Texto proposto para reflexão “Há coisas que você detesta”, do livro “Para viver bem” de Frei Bernardo Cansi. Edições Paulinas
		4	Frase de Max Jacobs
37	Jul./ 1999	3	Frase de Vitor Hugo
		4	Duas frases de Paulo Freire Poema “A utopia” de Eduardo Galeano

Fonte – Levantamento realizado para a pesquisa.

Em 22 edições das 31 edições localizadas do Psiu pude mapear citações, transcrições e referências a outros textos preexistentes e de variados gêneros. Identifiquei, inclusive, uma seção intitulada “Dicas de leitura”, presente em duas edições (27 e 28), que tinha por objetivo central indicar textos bíblicos, poemas e livros para os leitores do impresso.

A seguir, a tabela construída a partir do levantamento feito nas edições localizadas do Fermento.

Tabela 2

Citações e Referências presentes no impresso Fermento.

Edição		Página	Citação
2	Ago./ 1982	Capa (1)	Trecho do Documento de Puebla (CELAM)
		6	Música "Sangue Latino", de Ney Matogrosso
		16 (cc)	Poesia de Dom Hélder Câmara
4	Mar./ 1983	Capa (1)	Trecho de uma fala feita pelo Papa João Paulo II em julho/1980, na visita feita ao Brasil.
5	Jun./ 1983	Capa (1)	Trecho do Documento de Puebla (CELAM)
6	Nov./ 1983	12 e 13	Citações bíblica, do livro de Jeremias
9	Set./ 1985	8 e 9	Entrevista exclusiva para o Fermento com Frei Leonardo Boff
11	Jul. Ago./ 1986	14	Texto do Frei Leonardo Boff
		15	Lista de sugestões com doze livros e subsídios sobre a Constituinte
12	Set. Out./ 1986	4 e 5	Espécie de folheto de cantos com nove músicas (sem referência aos autores ou cantores)
13	Maio. Jun./ 1987	7	Charge sobre o salário mínimo (Penna)
		9	Texto ilustrado de Penna
14	Ago./ 1987	5	Charge sobre Posseiros e Latifundiários (Nilson Adelino Azevedo)
		10 a 12	Entrevista realizada com "Movimento de Justiça e Direitos Humanos", do qual três membro haviam sido incriminados por acusação indevida.
		12	Charge sobre a Reforma Agrária (Brito)
		14	Frase de D. Pedro Casaldáliga
15	Jul.Set. Out./ 1987	5 e 6	Texto sobre a História de Che Guevara, na ocasião dos 20 anos de sua morte
16	Jun. Jul./ 1988	Contra capa	Citação da Solicitude Social nº 41 do Papa João Paulo II
17	Set. Out./	14 e 15	Poesia de Pedro da Silva, "Ouvi o clamor deste povo"
		17 e 18	Poesia intitulada "Operário", de Juvêncio P.M., CEUPA 88

	1988	22 a 24	Texto extraído da Revista Mundo Jovem intitulado “Como se organiza um grupo de jovens”
19	Maio. Jun./ 1989	2	Referência ao editorial do Fermento da primeira edição, da primeira fase de produção (30 de junho de 1974)
		6	Trecho da música de Chico Buarque, “Mulheres de Atenas”
		7	Trecho da música de Caetano Veloso, “Dom de iludir”
		30	Frase Charles Chaplin
EE3	1989 (indícios)	4 e 5	Citações bíblicas do evangelho de Mateus
		6	Citações bíblicas do evangelho de João
		8 e 9	Referências ao documento de Puebla, do CELAM.
		10	Citação do documento de João Paulo II sobre os leigos

Fonte – Levantamento realizado para a pesquisa.

Em 14 das 24 edições do Fermento aparece ao menos uma citação, transcrição ou referência a textos preexistentes. A partir desse levantamento pode constatar a variedade de textos citados e referidos nos impressos, dentre eles: citações de passagens bíblicas, excertos de documentos da Igreja, letras de músicas, poesias, reportagens, charges, frases de pensadores, compilações e sínteses de trechos de livros, entrevistas. A leitura atenta dos dados possibilita a divisão dos textos em três categorias de referências, utilizando como critério a temática: textos de caráter religioso, textos de caráter político e textos de caráter popular/cultural.

No primeiro conjunto de citações, as religiosas, constam trechos e versículos bíblicos, excertos de documentos da Igreja, textos papais e de pensadores católicos. Dentre as citações da Bíblia, as que mais comparecem são dos Evangelhos, livros que narram a vida de Jesus, utilizados como referência religiosa, mas também como exemplo de atitude política, de posicionamento em relação ao projeto de uma sociedade mais justa onde os pobres sejam promovidos. Essas referências estão fortemente presentes nos dois impressos.

Outro texto de caráter religioso que aparece citado três vezes no Fermento é o Documento de Puebla (CELAM, 1979), da Conferência Episcopal Latino Americana (CELAM)⁴⁶⁸. Esse documento foi fruto de um encontro do CELAM, realizado em 1979 na

⁴⁶⁸ É uma organização colegiada composta pelos bispos da Igreja Católica da América Latina e do Caribe. Foi criada em 1955 e tem como missão o lançamento de diretrizes de ação pastoral e de animação da Igreja Católica na América Latina e no Caribe.

cidade mexicana de Puebla, que dá nome ao documento. A relevância do texto está no fato de os bispos, nesta conferência, terem reafirmado uma opção preferencial pelos pobres, já descrita em documentos anteriores, e acrescentado a opção preferencial também pelos jovens. Assim, tal documento constituiu-se como um documento base da Igreja mais progressista à época, e foi apropriado pelos leigos ligados à pastoral que tinham, também, essa identificação mais progressista.

No Fermento, igualmente, aparecem três referências a textos do Papa João Paulo II: um trecho de uma fala realizada em visita ao Brasil em julho de 1980 (FERMENTO, nº4, p.1, mar./1983), citação do documento Solicitude Social nº 41 (FERMENTO, nº 16, jun.jul/1988) e, citação de um documento sobre os leigos que se refere ao papel dos jovens (FERMENTO, Edição Especial 3, p.10, 1989). Como autoridade máxima da Igreja Católica, essas citações buscavam legitimar junto à Igreja os conteúdos veiculados pelo impresso. Era também uma busca de apoio nos documentos institucionais para a obtenção de um reconhecimento institucional frente às tensões subjacentes entre os jovens e alguns agentes religiosos.

Músicas, excertos e menções a documentos utilizados pelo clero e pelos leigos ligados à Teologia da Libertação em geral possuíam caráter religioso, muito embora possamos confundir-los com aqueles de caráter político, tal o engajamento social de seu conteúdo. Esses estão presentes de maneira marcante nos dois impressos, tanto Psiu quanto Fermento, que nas citações feitas deixam clara a opção pela Teologia da Libertação. Frases, textos e poesias de expoentes dessa corrente católica, como D. Pedro Casaldáliga, Frei Leonardo Boff, Pedrinho Guareschi, Dom Hélder Câmara comparecem nos impressos, assim como as músicas intituladas “Utopia”, de Milton Nascimento e “Pai nosso dos mártires”, de Zé Vicente. Em seu conjunto, estes eram ícones de um movimento que possuía expressividade dentro e fora da Igreja Católica naquele momento histórico e com o qual as Pastorais de Juventude tinham grande afinidade. Boa parte dos textos que os jovens liam na formação oferecida pelas pastorais ligava-se, também, à Teologia da Libertação.

O assessor abordou essas leituras em dois momentos da entrevista 1.

A década de oitenta era de militância. São pequenos aspectos da turma, isso fazia mais parte do contexto. Distribuir folhetos, mesmo leituras sobre Teologia da Libertação, sobre marxismo, etc... (Assessor. Entrevista 1)

A turma lia muito sobre Teologia da Libertação baseada, por exemplo, no [Leonardo] Boff, o [Juan Luís] Segundo, o [Pablo] Richard, o [João Batista] Libânio menos, mas também era. Essas coisas a turma lia mesmo. Não era raro você encontrar na bolsa de um estudante do segundo grau uma coisa sobre Marx ou até o Manifesto Comunista. Era uma leitura meio perigosa, mas a turma lia, a turma dos católicos, do movimento estudantil. Então, eles tinham essa subversão. Subversão na política, mas também nos movimento de Igreja. Isso eu vivi lá no IPJ, coisas que a gente copiava lá e a coisa ia, ia por aí. (Assessor. Entrevista 1)

Ao referir-se às leituras empreendidas pelos jovens, o assessor disse que tais leituras faziam parte da militância e do contexto daquela época. As leituras ligadas ao ideário da Teologia da Libertação caracterizavam-se, em certa medida, como subversivas e não eram bem aceitas por toda a Igreja Católica, tanto que alguns dos teólogos ligados a essa linha teológica foram perseguidos.

Juntamente a essas leituras havia um segundo conjunto de textos, os políticos. Os jovens liam textos sobre marxismo, reproduzidos na informalidade e distribuídos entre os jovens estudantes. Essas leituras ficam também evidenciadas nas citações que contam nas páginas do Psiu e do Fermento. Charges com críticas sociais, como as de Henfil⁴⁶⁹ e outros cartunistas da época, frequentemente figuram nos impressos. De outra parte, muitos textos reportavam-se à Constituinte de 1988, inclusive uma lista indicando doze referências⁴⁷⁰ que pautariam a temática foi sugerida na edição de número 11 (p. 11, Jul. Ago./ 1986) do Fermento. Dentre doze títulos sugeridos, seis correspondem a produções de grupos e editoras ligados à Igreja Católica. Os outros seis foram produzidos por movimentos sociais ou institutos de pesquisa. A leitura dos títulos leva a inferir que os mesmos constituíam uma espécie de cartilhas, cujo objetivo era esclarecer sobre o que era a Constituinte, quem e como participar e de que forma ela influenciaria a vida das pessoas.

⁴⁶⁹ Cartunista, jornalista e escrito mineiro, nasceu em 1944 e faleceu em 1988. Envolveu-se desde cedo em movimentos sociais, inclusive na Juventude Estudantil Católica (JEC), publicou inúmeras charges, cartazes, cartuns tematizando questões políticas e sociais do país. (conferir: Enciclopédia Itaú Cultural Online http://www.itaucultural.org.br/aplicExternas/enciclopedia_ic/index.cfm?fuseaction=artistas_biografia&cd_verbete=3593&cd_item=1&cd_idioma=28555. Acesso em 01.jun.2014)

⁴⁷⁰ São elas: 1. Igreja e Constituinte – CNBB; 2. Cartilha da Constituinte – Secretaria Nacional da PO; 3. A Constituinte interessa aos trabalhadores rurais? – Movimento dos Sem terra/SP; 4. A Constituição e os Trabalhadores – DIEESE/São Paulo; 5. A luta faz a lei – CAMP/Porto Alegre; 6. Caderno sobre Constituinte para militantes – PJR; 7. O que é Constituinte – Coleção Primeiros Passos; 8. Como participar da Constituinte – Coleção Fazer; 9. O Povo de Deus e a Constituinte – Loyola/São Paulo; 10. Como fazer Nova a República – Coleção Fazer/IBASE; 11. A conquista da Roça – Comissão de Pastoral da Terra; 12. Por uma nova Ordem Constitucional – CNBB/Paulinas.

Alguns textos de grande circulação na época, e mesmo até os dias de hoje, relativos aos movimentos sociais também apareciam nos impressos estudantis, como o poema “O analfabeto político”, de Bertolt Brecht (PSIU, nº 16, p. 9, jun./1993) e a música “Pra não dizer que não falei de flores” (PSIU, nº 13, p. 10, jun./1992), de Geraldo Vandré. Autores, também de grande circulação na época e até os dias de hoje, como Paulo Freire e Eduardo Galeano aparecem citados com frases e em poesias que conferiam ao impresso um caráter politizado e engajado. Outros textos veiculados, por seu próprio conteúdo, deixam entrever seu teor, como é o caso do poema de Ana Alves Godoy intitulado “Despertar do povo” (PSIU, nº14, contracapa, out./1992), e a resenha de um texto de José de Souza Martins, “Tio Patinhas no centro do universo” (PSIU, nº7, p. 7, 1ªsem./1988).

O terceiro conjunto de pistas das práticas de leitura, que chamei de citações de caráter popular ou cultural, contempla o conjunto de frases, músicas, textos que abordam temáticas relacionadas ao que estava em pauta no impresso. No caso das músicas, em todas as pistas encontradas, tratava-se canções brasileiras de artistas conhecidos nacionalmente, como Caetano Veloso e Chico Buarque, identificados como “engajados”, “críticos”, que haviam sido exilados durante o regime militar. Essa categoria é a mais abundante nos impressos, principalmente pela presença de frases de pensadores diversos ao fim das páginas ou em coletâneas de frases que nada tem em comum além do fato de terem sido escritas por pensadores conhecidos. Alguns exemplos de autores cujas frases celebrizadas são reproduzidas nas páginas do Psiu e do Fermento são: Vitor Hugo, Albert Einstein, La Fontaine. Poemas e trechos de livros também são citados principalmente no Psiu: poemas de Mário Quintana e trechos de livros como “Alice através do espelho”, de Lewis Carroll, aparecem nas edições analisadas.

Os argumentos aqui propostos possibilitam uma leitura dos textos, realizada hoje, segundo critérios de critérios de pesquisa que se propuseram a uma sistematização. Os sentidos atribuídos a esses textos por aqueles que os leram, ou a intencionalidade daqueles que escolheram citá-los, não são possíveis de apreender com exatidão, embora as motivações possam ser inferidas.

Considerações Finais

Outra constatação diz respeito aos sentidos atribuídos à produção desses impressos. O objetivo de serem impressos produzidos pelos grupos de jovens demonstra a participação de muitos

na escrita de textos, envio de notícias, distribuição dos impressos. Nas várias etapas do processo de produção, os grupos de jovens eram convidados a contribuir com uma participação efetiva. O sentido de protagonismo dos jovens comparece fortemente. Não se queria um jornal feito para os jovens, para os grupos de jovens e sim feito pelos jovens, com os pares e para circular entre os jovens.

O impresso, em suas variações, era fundamental para qualquer organização ou grupo que desejasse registrar e dar visibilidade às suas ações. O papel constituía-se como espaço de memória e de divulgação. Em muitos momentos, em vários editoriais, os impressos se afirmam como espaço de “comunicação com, dos e entre os” grupos de jovens. Noticiar atividades, eventos, datas, registros de experiências, convites, idéias, chamamentos ao engajamento foram objetivos que justificavam o empenho em criar, manter e difundir esses impressos.

Nesse contexto de produção do Psiu e do Fermento, a escrita não tinha um fim em si mesma. Os textos não eram escritos como forma de registro pessoal ou partilha para um pequeno grupo, tinham por objetivo a grande circulação entre os jovens das pastorais de juventude. Aqueles que escreviam tinham, também, uma motivação de militância, escreviam para que muitos lessem, esforçavam-se em formar opiniões semelhantes as suas, para promover debates, para informar, para levar ao engajamento na luta por uma sociedade com justiça e fraternidade.

Os jovens, instados pelas ações de mobilização e formação das pastorais de juventude, ampliavam constantemente seus repertórios de leitura, assim como seus conhecimentos de história, conjuntura, teologia. Dentre leituras, discussões, escritas, palestras, encontros pastorais, se desenvolvia uma espécie de educação não-formal. Na PJ e PJE, por meio da participação ativa dos jovens nessas atividades e práticas dava-se a *formação*, processo pelo qual os jovens apropriavam-se de diversos conteúdos e conhecimentos específicos, além de competências e práticas de saber-ser/saber-fazer variadas. Foi possível vislumbrar a importância e a valorização dada a essa formação nos relatos escritos que constam nos impressos Psiu e Fermento, assim como nas falas dos entrevistados que deram ênfase ao envolvimento dos jovens, que por vezes legitimavam mais as aprendizagens pastorais do que os conteúdos escolares.

Pude perceber que os impressos deixam entrever as práticas de leitura dos jovens que os produziram. Considerei os textos, o conteúdo, a organização espacial, material e a visualidade das páginas dos impressos como pistas das práticas leitoras dos jovens que os produziam. Reafirmei o quanto a leitura era fundamental tanto como processo formativo quanto como necessária à ação dos jovens. A produção de impressos possibilitava e disseminava estratégias de articulação dos jovens. Leitura, estudo e militância confundiam-se como práticas de formação e de engajamento social dos jovens no âmbito da pastoral.

Referências

CECCON, Claudio; OLIVEIRA, Claudio; OLIVEIRA, Rosiska. **A vida na escola e a escola da vida**. Petrópolis: Editora Vozes, 1982.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: Artes de fazer. 15ª Ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

CHARTIER, Roger. **Aventuras do livro**: do leitor ao navegador. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

_____. **Leituras e leitores na França do Antigo Regime**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

_____. Prefácio. In: CHARTIER, Roger. (org.). **Práticas de leitura**. 5ª Ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2011a. p. 19 – 22

_____. Do livro à leitura. In: CHARTIER, Roger. (org.). **Práticas de leitura**. 5ª Ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2011b. p. 77 – 105

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

FREIRE, Paulo; CECCON, Ricardo; et al. **Cuidado, escola!** São Paulo: Editora Brasiliense, 1980.

PERONDI, Mauricio. **Jovens da Pastoral da Juventude Estudantil**: aprendizados na experiência. Dissertação (Mestrado em Educação). Porto Alegre, Programa de Pós Graduação em Educação/ Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

PJE. **Nossa Vida, Nossos Sonhos**: Marco Referencial da Pastoral da Juventude Estudantil. 2005.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Por uma História da Cultura Escrita: observações e reflexões. **Cadernos do Projecto Museológico sobre Educação e Infância**. Portugal, nº 77, maio/2001, p. 3 – 53

YUNES, Eliana. **Tecendo um leitor**: uma rede de fios cruzados. Curitiba: Aymará, 2009.

ESCRITAS AVULSAS, ESCRITAS PARA A HISTÓRIA: O ACERVO DE CADERNOS DO PROFESSOR CATARINENSE VICTOR MÁRCIO KONDER (1920-2005)

Maria Teresa Santos Cunha
Universidade do Estado de Santa Catarina/ UDESC
mariatsc@gmail.com

Flávia de Freitas Souza
Universidade do Estado de Santa Catarina/ UDESC
Flavia.freitassouza@gmail.com

RESUMO

Este texto é parte do trabalho de pesquisa que tem como material empírico um conjunto de 45 cadernos pessoais deixados pelo professor e intelectual Victor Márcio Konder (1920 – 2005), docente da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC, 1980) que também atuou nas fileiras do Partido Comunista Brasileiro (PCB) nos anos de 1935 a 1956, sendo estes doação póstuma de sua família, ocorrida no ano de 2009, ao acervo do Laboratório de Patrimônio Cultural (LABPAC – UDESC). Os passos para o desenvolvimento da pesquisa envolveram, o recebimento do acervo, um criterioso processo de classificação, organização e salvaguarda dos volumes, seguido da digitalização dos manuscritos e elaboração de um levantamento detalhado do corpus documental para atendimento das demandas de pesquisa. O conjunto de cadernos abrange o período de 1962 a 1992 e foi dividido em dois segmentos: período em que foi aluno do curso de sociologia pelo Instituto de Filosofia e Ciências Sociais (PUC – RIO) na década de 1970, e suas anotações como professor universitário, na década de 1980. A análise da materialidade e conteúdo desses objetos manuscritos de uso pessoal do professor Victor Konder pretende mapear e compreender, entre muitas perguntas a serem feitas à fonte, qual era o objeto de atenção do intelectual que os produziu, colocando em destaque seus estudos sobre ciências políticas, sociologia, psicologia, demografia e estatística e a abrangência de sua área de conhecimento e interesse por temas de relevância política, econômica e social. Palavras-chave: Intelectual, Acervo Pessoal, Cadernos Escolares, Cultura Escrita.

Introdução:

O professor Victor Márcio Konder nasceu em Itajaí em 1920 e faleceu em Florianópolis em 2005, tendo o pai como líder do Partido Republicano Catarinense. Durante a década de 1960, foi jornalista do Diário Carioca no Rio de Janeiro onde formou-se em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, em 1972. Voltando à Santa Catarina foi Diretor do Jornal de Santa Catarina, em Blumenau e, na década de 1980, foi professor de História, Antropologia, Cultura Brasileira e Economia na Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), além de exercer várias funções técnicas e administrativas como superintendente da Fundação Catarinense de

Cultura, membro do Conselho Estadual de Cultura e membro do Conselho Pedagógico da Escola de Governo e Cidadania de Florianópolis nas décadas de 1980/90.⁴⁷¹

Seu acervo pessoal de livros, composto de cerca de 560 exemplares foi doado pela família à UDESC e se encontra higienizado e salvaguardado⁴⁷² juntamente com sua coleção de cadernos de aula⁴⁷³ e têm sido objeto de estudo e pesquisa que já resultaram na publicação de relevantes trabalhos produzidos sobre o tema⁴⁷⁴. Neste momento, o olhar está direcionado aos cadernos, estes materiais se constituem por novos aportes documentais que quando bem investigados mostram-se capazes de evidenciar algumas concepções sobre o sujeito histórico, alvo da pesquisa. Além de revelar traços do universo social e cultural em que essa personalidade estivera inserida, também sinalizam às redes de sociabilidade estabelecidas em seu tempo.

As fontes tradicionais, produzidas por órgãos oficiais e públicos, muitas vezes não são suficientes para aclarar características intrínsecas ao papel exercido pelos personagens históricos. Embora os documentos oficiais sejam de grande utilidade para elucidar aspectos relativos à vida profissional, parece evidente que os acervos pessoais fornecem algo mais ao pesquisador, podendo, inclusive, revelar questões mais profundas e sensíveis a respeito daqueles que os produziram, ainda que nesse sentido, “o discurso da memória não se proponha a ser exercido como construção de verdade do sujeito” (SARLO, 2005, p.44).

A imersão nos acervos pessoais, permite ao observador, trilhar e compreender a trajetória de vida desses personagens. A sua inserção na história, projeta um universo de possibilidades, obtidos por olhares atentos e estudos diversificados que levam em consideração a riqueza das fontes e sua capacidade de dizer muito sobre seus protagonistas, revelando em seu conjunto, o espírito de uma época. Tendo por base seus próprios acervos, podemos por meio destes, indagar quem foram os sujeitos que os produziram, qual a sua

⁴⁷¹KONDER, Rosa W. e, RIBEIRO, Túlia de Freitas (orgs.). “**Victor Márcio Konder. Um homem de múltiplas facetas**”. Florianópolis: IEA – Brasília: Instituto Tancredo Neves, 2006.

⁴⁷²O acervo de livros está depositado no IDCH (Instituto de Investigação de Ciências Humanas - FAED-UDESC) desde maio de 2014, encontra-se disponível à consulta física e posteriormente será completamente digitalizado.

⁴⁷³ Disponível no Laboratório de Patrimônio Cultural/ Departamento de História/FAED – UDESC

⁴⁷⁴ Ver: CUNHA, Maria Teresa Santos. **Viver e escrever: cadernos e escritas ordinárias de um professor catarinense (século XX)**. XI Congresso Nacional de Educação: Curitiba, 2013. Disponível em http://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/15294_7122.pdf; MARTINS, Mariane. **Bibliotecando Vestígios Silenciosos: O Acervo Bibliográfico de Victor Márcio Konder (1920-2005)**. Departamento de História. UDESC. Florianópolis. Trabalho de Conclusão de Curso. Orientação de Maria Teresa Santos Cunha. 2013. 67 p.; PEREIRA, Chrystian Wilson. “**Por que me tornei comunista?**”: **Traços (Auto)Biográficos, memórias e leituras em um intelectual do Século XX – Victor Márcio Konder (1920-2005)**. Trabalho de Conclusão de Curso. Orientação de Maria Teresa Santos Cunha. 2013.68 p.

vivência cultural, seu universo de interesse e o alcance de suas relações sociais e familiares? Para responder a essas e outras indagações que surgem a partir da pesquisa – cujos reflexos, sem dúvida, se fizeram sentir diretamente em sua prática intelectual – os acervos pessoais são imprescindíveis “para os processos de produção de memória social (com ênfase na produção historiográfica)” (GONÇALVES, 2006, p.13).

Ao buscar estabelecer uma relação entre o arquivo produzido e a memória que se pretende transmitir, parece conveniente utilizar a definição do historiador Laurent Vidal⁴⁷⁵, quando este se refere aos “acervos pessoais”:

Este termo poderia ser definido como o conjunto dos documentos produzidos ou/e pertencentes a uma pessoa, um indivíduo, resultados de uma atividade profissional ou cultural específica. Temos que distinguir os acervos pessoais dos arquivos privados, que podem relevar uma instituição, e, também, dos acervos familiares, que supõem, geralmente, uma transmissão entre várias gerações. O alcance cronológico dos acervos pessoais não ultrapassa a vida do indivíduo que o constituiu. [...] A leitura destes acervos pessoais remete o historiador ao nível microsocial. Sua leitura nos permite ter um acesso privilegiado à sensibilidade de um período, para entender de forma mais aguda como se articula uma vida pessoal com os acontecimentos mais gerais, como um indivíduo reage, antecipa ou encontra um descaminho para escapar de uma realidade difícil. A partir daí, é a compreensão da articulação entre os níveis micro e macro que está em jogo, entre o singular e o geral. Poderíamos dizer a mesma coisa das cartas. É só ver, hoje, o número de publicações relativas às correspondências entre intelectuais. (VIDAL, 2007, p.6).

Para otimizar o acesso aos arquivos pessoais e privados, o pesquisador precisa compreender o processo de classificação e organização pelo qual esse conjunto de documentos, com especificidades próprias, precisou ser submetido. Segundo Ariane Ducrot, é fundamental que o pesquisador saiba respeitar os princípios gerais da arquivística: “As operações preliminares que irão permitir que a classificação seja a melhor possível são de três tipos: definição de uma política (recenseamento dos arquivos, mantidos por instituições públicas, privadas e particulares), preparação do recebimento dos fundos pela visita a seus proprietários e garantia a essas entradas de um tratamento jurídico e material rigoroso desde sua chegada à instituição arquivística”.⁴⁷⁶

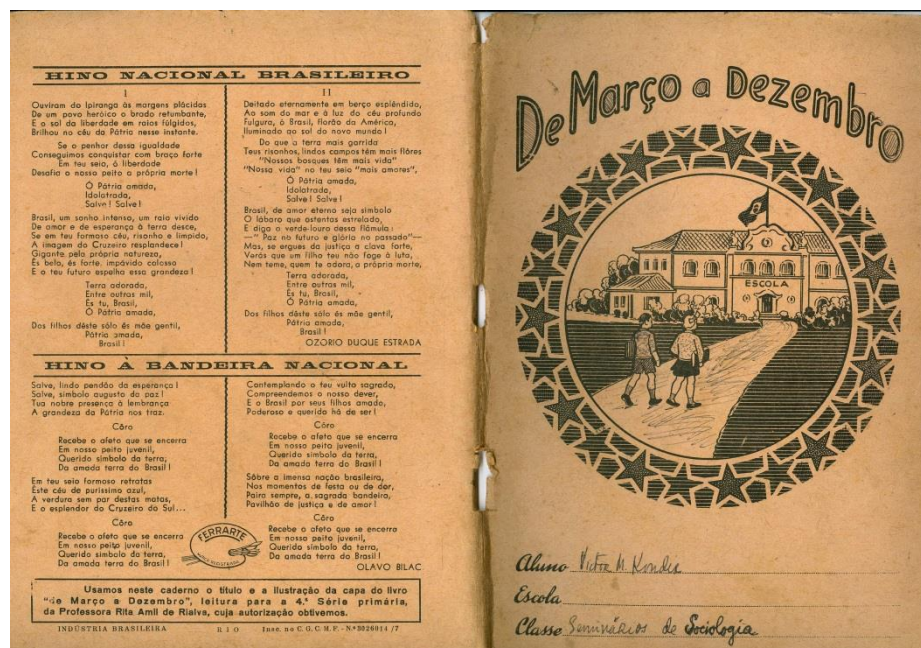
O levantamento do corpus documental foi o primeiro passo da pesquisa. Foram analisadas a materialidade do conjunto de cadernos e o conteúdo de cada um, sempre

⁴⁷⁵VIDAL, Laurent – Professor Doutor da Universidade de La Rochelle, França. e-mail: Laurent.vidal@univ-lr.fr

⁴⁷⁶DUCROT, Ariane. **A Classificação dos Arquivos Pessoais e Familiares**. Revista Estudos Históricos, vol. 11, n.21 (1998). Disponível em <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/viewArticle/2059>

procurando classificá-los de acordo com um critério que os dividiu em período de aluno e professor. A atenção à materialidade permitiu aos pesquisadores observar a importância histórica dessas peças, algumas delas compõe coleções cívicas das chamadas Coleções Brasileiras de Cadernos Escolares e trazem estampadas nas capas, símbolos da pátria, bandeiras, hinos e mapa do território nacional, outras foram fabricadas pela FUNAME (Fundação Nacional do Material Escolar/ Ministério da Educação e Cultura) característicos por serem vendidos a preços baixos, ao alcance popular. Os cadernos “De março a dezembro”, produzidos pela editora FERRARTE, trazem na capa ilustração em nanquim de duas crianças trilhando caminho em direção a uma escola que porta a bandeira nacional na entrada (autoria atribuída à professora Rita Amil de Rialva) e na contracapa impressos o Hino Nacional Brasileiro (autoria de Ozorio Duque Estrada) e o Hino à bandeira nacional (autoria de Olavo Bilac). As capas dos cadernos pareciam ser utilizadas como uma espécie de instrumento de propaganda ao nacionalismo, trazendo sempre estampados heróis e datas comemorativas, símbolos nacionais que remetiam ao culto e respeito às tradições, civismo e obediência à ordem. Em algumas peças o nome e endereço da gráfica, livraria, editora ou papelaria onde haviam sido impressos apareciam em destaque na contracapa, sinalizando a importância das indústrias produtoras de material escolar.

Figura 1 – Caderno de março a dezembro/ 1942



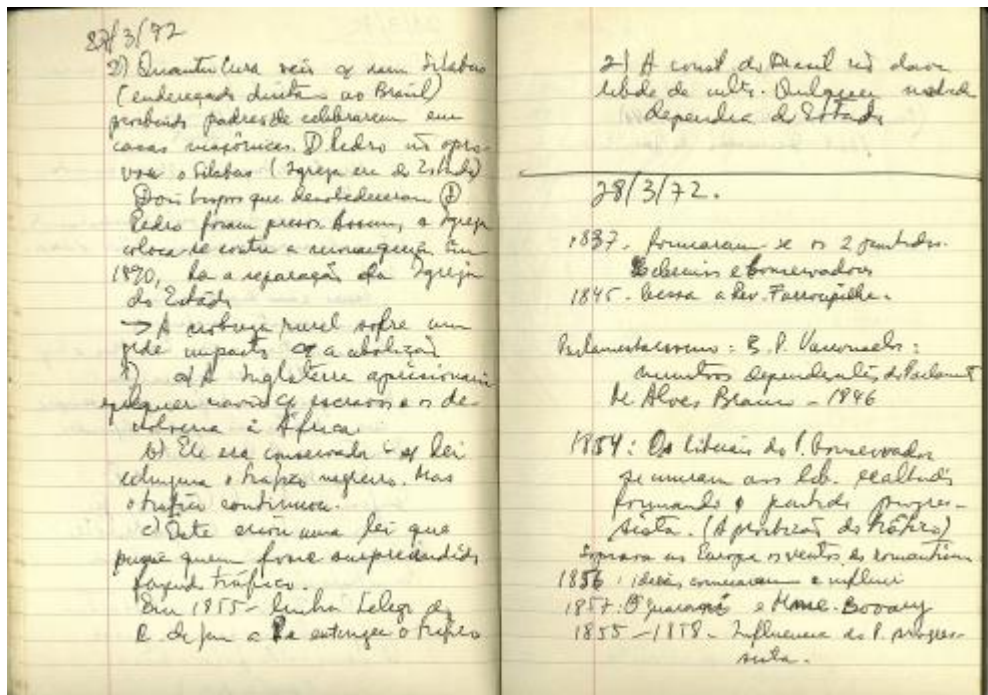
Fonte: Acervo Konder/ Laboratório de Patrimônio Cultural –UDESC

Sobre os temas educacionais, é interessante observar a metodologia de ensino das disciplinas ligadas às ciências humanas (Geografia Humana e Econômica, Organização Política do Brasil e História Universal e das Civilizações). No caso específico do ensino de História verifica-se uma organização do tema por ordem cronológica e linear dos fatos, sem referência a autores ou debate historiográfico. Embora novas abordagens de ensino estivessem sendo discutidas desde a década de 1940 e os métodos do ensino de história propostos pela escola dos Annales procurassem transformar a disciplina em uma prática mais ligada às concepções culturais e sociais, baseada numa educação humanística que se dedicasse à formação do homem moderno, os cadernos de aluno do professor Konder, apresentam poucos sinais dessa mudança. Ao comparamos um caderno de aluno da década de 40 com outro da década de 70 essa evidência se constata. Segundo Ana Chrystina Venâncio Mignot⁴⁷⁷, os cadernos escolares “se constituem em importantes observatórios do conteúdo ensinado”⁴⁷⁸, mostrando-se como fontes de análise dos métodos e crenças pedagógicas, podendo inclusive, ser observados a partir da relação com aos momentos políticos que se colocam.

⁴⁷⁷ Ana Chrystina Venâncio Mignot elabora tais considerações a partir da obra de Dominique Júlia (1995). JULIA, D. Documenti della scrittura infantile in Francia. In: ANTONELLI, Quinto; BECCHI, Egle. Scritture bambine: testi infantili tra passato e presente. Roma-Bar, Laterza. 1995, p. 5-24.

⁴⁷⁸ MIGNOT, A.C.V. Cadernos Escolares. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. – DICIONÁRIO: Trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <http://www.gestrado.org/pdf/63.pdf>

Figura 3 – Caderno (23) disciplina: Organização Política do Brasil/ 1971-72



Fonte: Acervo Konder do Laboratório de Patrimônio Cultural (LABPAC) - UDESC

A variedade de temas encontrados nos 45 cadernos chama a atenção. A preocupação com o desenvolvimento de habilidades por meio do estudo da estatística são muito verificados na leitura das fontes e parecem apresentar-se como uma necessidade e inovação do período. Para a pesquisadora Natália Gil, a necessidade de compreensão quantitativa das informações “surge como uma espécie de linguagem legitimadora dos conceitos discutidos”⁴⁷⁹. No entanto, em meio aos apontamentos de estatística e demografia, é possível encontrar trechos e anotações que denotam outras preocupações, como por exemplo, as “mudanças” no cenário social em que o intelectual está inserido. Em um dos cadernos escolares de 1970, Victor Konder faz referência a um “quadro geral de crise e mudança” e demonstra certa inquietação ao mencionar que “é novidade a ocorrência de casos de “toxomania” entre a juventude de hoje”, chegando a aludir que:

⁴⁷⁹ GIL, Natália. “Estatísticas na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (Década de 1940)”. GT de História da Educação. Revista Brasileira da História da Educação – RBHE. <http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/viewFile/143/152>

Esse fenômeno negativo tende a se reduzir na medida em que o homem aprender a se adaptar ao novo ritmo de vida e superar as perplexidades presentes. E o homem é bem capaz disso!⁴⁸⁰

Nos cadernos profissionais, pode-se encontrar desde a produção do esquadrinhamento eleitoral nas principais cidades catarinenses em diferentes anos, para os quais o professor elaborou comentários e previsões, como informações sobre arrecadação dos municípios, população, número de eleitores, produção econômica, instituições escolares e principais reivindicações da comunidade. Tais registros denotam, além de uma produção jornalística, estreitos laços com a política regional e demonstram, com certa clareza, o envolvimento do intelectual com os temas político-partidários do Estado, entre outros vínculos que revelam sua atenção aos aspectos econômicos e sociais dessas mesmas cidades e regiões. Nestes cenários, é possível vislumbrar a realidade política de um período (década de 1960), já que os dados são apresentados pelo autor dos registros de forma imparcial e sem o envolvimento ou demonstração de ideais partidários⁴⁸¹. Fica evidente que a finalidade do levantamento é mapear a conjuntura econômica e social do Estado ainda que não seja possível, neste trabalho, identificar o propósito dessa produção. Desde a década de 1930, sustenta o sociólogo Daniel Pecaú em sua obra sobre os intelectuais e a política no Brasil, é possível observar os fortes laços que os intelectuais brasileiros mantinham com as “ciências sociais” e que posteriormente, entre as décadas de 1960 e 1970, a tendência a combinar sociologia e economia se torna-se uma efetiva: “(...) as “ciências sociais” nada mais são do que o discurso que o Brasil faz sobre si mesmo e o indicador da posição que o intelectual ocupa no processo de constituição da nação brasileira” (PECAUT, 1990, p.7).

Os cadernos também são utilizados pelo professor para registro de despesas de viagens, agendamentos e lembretes de obrigações profissionais e sociais, como o agradecimento ou cumprimento a um conhecido por um evento ou data especial. Em seu teor, também é possível conferir certas marcas de sua trajetória: caligrafia, desenhos, gravuras, padrões ilustrativos, recados, panfletos, bilhetes entre outros. Para a pesquisadora

⁴⁸⁰ Trechos retirados da coleção de cadernos pessoais do professor Márcio Victor Konder, de propriedade do Laboratório de Patrimônio Cultural (LABPAC) – UDESC.

⁴⁸¹ Sobre a militância política e filiação do professor ao antigo Partido Comunista do Brasil, ver Chrystian Wilson. “Por que me tornei comunista?": Traços (Auto)Biográficos, memórias e leituras em um intelectual do Século XX – Victor Márcio Konder (1920-2005), pp 20-24. Trabalho de conclusão de curso sob orientação da professora Maria Teresa Santos Cunha. 2013.68

Maria Teresa dos Santos Cunha, “Estudos sobre cadernos escolares e suas caligrafias mostram a pregnância desses materiais nas abordagens da história do tempo presente e podem fornecer informações sobre as expectativas, valores e crenças vigentes na sociedade em que foram produzidos”⁴⁸². Com efeito, a memória à qual esses cadernos nos remetem, partem de práticas de escrita que evidenciam a trajetória individual de seu produtor, cujo percurso claramente se alterou ao longo do tempo, revelando como o ciclo de vida de uma pessoa pode se modificar em diferentes fases se conformando a partir de rupturas e continuidades com valores e experiências pretérita.

No decorrer da pesquisa, um aprofundamento na biografia do professor Víctor Márcio Konder se fez necessário para tornar possível o delineamento de sua formação intelectual e áreas de atuação profissional, tendo em vista a variedade de temas encontrados no conjunto de cadernos, produzidos ao longo de grande parte de sua vida acadêmica e profissional. Neles é possível encontrar toda natureza de interesses, típicos de uma práxis intelectual. Em virtude do espaço temporal que envolve a produção dos quarenta e cinco cadernos ser relativamente longo e de grande parte deles não serem datados, ficou a cargo dos pesquisadores estabelecer relações entre os assuntos dos cadernos e a trajetória de produção desse sujeito histórico. Essa estratégia tem sido determinante para que os cadernos sejam situados cronologicamente a partir de seu conteúdo. Como exemplo, é relevante mencionar a existência de apontamentos relativos a serviços de consultoria de agronegócio, o que leva a crer que o período de sua produção se relacionam com suas atividades junto ao Ministério da Agricultura, ou, pautas de reuniões de trabalho, nas quais enfoca o direcionamento de um jornal, desempenho da equipe de redação e perfil dos leitores, situando os registros no período em que esteve a frente da direção do Jornal o Diário de Santa Catarina, além de tantas outras informações que devidamente investigadas incitam uma série de deduções e sugerem novas perguntas possíveis de serem feitas à fonte.

As informações são muitas e os caminhos de pesquisa infindáveis. Refazer os passos dessa trajetória é uma atividade hermenêutica construída a partir da observação, interrogação, interpretação e comparação desses registros aleatórios procurando sempre

⁴⁸²CUNHA, Maria Teresa. Viver e escrever: cadernos e escritas ordinárias de um professor catarinense (século XX). XI Congresso Nacional de Educação: Curitiba, 2013. Disponível em http://educere.bruc.com.br/ANAI2013/pdf/15294_7122.pdf

dar-lhe um sentido que partem de uma intenção verossimilhante. Na qualidade de um mediador de saberes, o professor Victor Márcio Konder registrou nas páginas desse conjunto de cadernos, suas inquietações, experiências, conhecimentos, intercâmbios culturais (era comum o intelectual realizar registros em francês e alemão) e vestígios de suas relações sociais. Cabe ao historiador a tarefa de se debruçar-se sobre essa fonte privilegiada, definir o campo historiográfico que pretende abordar e atribuir significados coerentes aos registros, cujas narrativas revelam o pensamento de um tempo por meio de práticas cotidianas.

A dimensão subjetiva dessa documentação, suscita o debate das relações entre história e memória. Ao estabelecer um sistema teórico-metodológico de crítica dos documentos, a pesquisadora Ângela de Castro Gomes considera que os acervos pessoais apresentam-se como objeto de estudo com múltiplas possibilidades de investigação e interpretação, reafirmando que sua inquirição de forma isolada não tem a pretensão de revelar a reconstrução do passado e sim indagá-lo a partir do olhar de quem registrou.

A escrita de si assume a subjetividade de seu autor como dimensão integrante de sua linguagem, construindo sobre ela “sua verdade”. (...) o que passa a importar para o historiador é exatamente a ótica assumida pelo registro e como seu autor a expressa. Isto é, o documento não trata de “dizer o que houve”, mas de dizer o que o autor diz que viu, sentiu, experimentou, retrospectivamente, em relação a um acontecimento. (GOMES, 2004, p. 14)

Por outro lado, a questão consiste em saber que uma memória ainda que produzida individualmente, está repleta do pensamento social que envolve o sujeito. A própria conclusão de que a trajetória individual se transforma ao longo do tempo, remete ao fato de que estamos muito bem afinados com o universo social que nos cerca. Os atrativos ou elementos das lembranças pessoais, que parecem pertencer exclusivamente àquele que as produziu, podem perfeitamente estar contidos nos meios sociais como parte de uma construção coletiva: “Diríamos voluntariamente que cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, que este ponto de vista muda conforme o lugar que ali ocupo, e que este lugar mesmo muda segundo as relações que mantenho com outros meios” (HALBWACHS, 1990, p.50). Cabe ainda situar, conforme reflexão de Maurice Halbwachs⁴⁸³, que a aventura pessoal da memória embora proveniente de experiências individuais, também é resultado de mudanças produzidas pelas interações e relações estabelecidas com os grupos e espaços de sociabilidade nos quais o sujeito se insere. Essa

⁴⁸³Maurice Halbwachs: (Reims, 11 de março de 1877 — Buchenwald, 16 de maio de 1945) foi um sociólogo francês da escola durkheimiana. Escreveu uma tese sobre o nível de vida dos operários, e sua obra mais célebre é o estudo e criação do conceito de memória coletiva

combinação entre a “memória individual” e a “memória coletiva” definem as múltiplas experiências do tempo.

A ampliação do interesse historiográfico por acervos pessoais, em mais especificamente cadernos escolares, tem se tornado crescente. Sua implantação representa uma mudança significativa na história da escola e um marco que revolucionou as práticas pedagógicas. Segundo Antônio Castillo Gomez⁴⁸⁴, novos eixos de produção científica tem se delineado em torno dos cadernos: além de estudá-los como dispositivos pedagógicos, pesquisadores tem se dedicado a estudar sua relação com a cultura e cotidiano da escola; sua materialidade e dimensão gráfica e textual, como forma de observar como os produtores de conteúdo se relacionam com cultura escrita; além de perceber características que vão além da produção individual e mediação, mas “a instrumentação política da escola e as relações de poder por ela sofrida, em que se destacam os distintos enfoques que tem tomado esses escritos como fontes para analisar as representações do imaginário político e social inscritos neles”, (CASTILLO, 2011, p. 68). Conclui-se portanto, que o estudo de acervos pessoais trazem implícitos em sua essência, vestígios das dimensões temporais/históricas projetadas pelo passado, que demonstram o dinamismo e a amplitude dos interesses humanos, frequentemente alterados com o passar do tempo. É papel do historiador construir o objeto histórico a partir desse passado deduzido, definindo-o historicamente pelo uso de procedimentos metodológicos, próprios de seu ofício, cujos critérios serão responsáveis por dotá-lo de uma “validade universal” (CHARTIER, 2009, P.16).

Referências:

CASTILLO, Antônio. Educação e cultura escrita: a propósito dos cadernos e escritos escolares. **Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 66-72, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/209044029/CASTILLOGOMEZ-CadernosEscolaresCulturaEscrita>. Acessado em 05 de Agosto de 2014.

CHARTIER, Roger. *A História ou a Leitura do Tempo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CUNHA, Maria Teresa. *Viver e escrever: cadernos e escritas ordinárias de um professor catarinense (século XX)*. XI Congresso Nacional de Educação: Curitiba, 2013. Disponível em http://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/15294_7122.pdf. Acessado em 30 de julho 2014.

DUCROT, Ariane. **A Classificação dos arquivos pessoais e familiares**. Revista Estudos Históricos, Vol. 11, n. 21 (1998). Disponível em:

⁴⁸⁴ Antonio Castillo Gomez, é doutor em História e professor titular de História da Cultura Escrita na Universidade de Alcalá. Especialista em história social da escrita e da leitura, com especial atenção à Idade Moderna e testemunhos escritos por pessoas comuns durante a idade contemporânea.

<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2059/1198>. Acessado em 07 de julho 2014.

GOMES, Ângela de Castro (org.) **Escrita de si, escrita da história**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

GONÇALVES, Janice. **Sombrios e Umbrais a Transpor: Arquivos e historiografia em Santa Catarina no século XX**. Tese de Doutorado – USP. São Paulo, 2006.

HARTOG, François. **Tempo e Patrimônio**. *Varia Historia*, Belo Horizonte, v.22, n.36, p.261-273, jul-dez.2006. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/vh/v22n36/v22n36a02.pdf>. Acessado em 10 julho 2014.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Edições Vértice: 1990.

KONDER, Rosa W. e, RIBEIRO, Túlia de Freitas (orgs.). **“Victor Márcio Konder. Um homem de múltiplas facetas”**. Florianópolis: IEA – Brasília: Instituto Tancredo Neves, 2006.

NORA, Pierre. **Entre memória e história: a problemática dos lugares**. *Projeto História*, São Paulo, n.10, p.7-28, dez. 1993.

Disponível em: <<http://www.pucsp.br/projetohistoria/downloads/revista/PHistoria10.pdf>>. Acesso em 06 de julho 2014.

PECAUT, Daniel. **Os intelectuais e a política no Brasil: entre o povo e a nação**. São Paulo: Editora Ática S.A, 1990.

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

GIL, Natalia. **“Estatísticas na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (Década de 1940)”**. GT de História da Educação. *Revista Brasileira da História da Educação - RBHE*. <http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/viewFile/143/152> .

VIDAL, Laurent. **Acervos pessoais e memória coletiva: alguns elementos de reflexão**. *FCLAs – CEDAP*, Campinas, v.3, n.1, 2007, p.3.

MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio (Org.). **Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2008.

FACULDADE DE FILOSOFIA DE CAXIAS DO SUL: MEMÓRIAS, NARRATIVAS E REPRESENTAÇÕES (1960 – 1967)⁴⁸⁵

Maria Inês Tondello Rodrigues⁴⁸⁶
Mestranda PPGEDU-UCS
Universidade de Caxias do Sul
mitondello@ucs.br

Lúcio Kreutz⁴⁸⁷
Doutor em Educação pela PUC-SP
Universidade de Caxias do Sul
lkreutz@terra.com.br

Resumo:

Iniciando as atividades em 1960, a Faculdade de Filosofia de Caxias do Sul foi mantida de forma autônoma pela Mitra Diocesana local até 1967 quando foi incorporada à Universidade de Caxias do Sul. Com objetivo de conhecer a história de sua criação, quem foram os articuladores, seus objetivos, como era o funcionamento, trabalho na perspectiva da história cultural. Com amparo em teóricos como Chartier, Hunt, Le Goff, Burke e Pesavento, uso três conceitos principais: narrativa, representação e memória. Os documentos analisados são de acervos históricos, como do município, da Mitra e da UCS. O primeiro regimento interno da instituição mostra sua feição tomista de ensino. Os cursos eram seriados com calendário escolar de 180 dias efetivos de aula. A avaliação era bimensal com nota 7 para aprovação sem exames. O aluno que ficasse com pendência em até duas disciplinas podia avançar de série de forma condicional.

Palavras-chave: Ensino Superior. História Cultural. Instituição escolar.

Introdução

Estudo a história da Faculdade de Filosofia de Caxias do Sul entre os anos de 1960 e 1967, período em que se manteve autônoma com incentivo da Mitra Diocesana local. Busco saber quem foram os articuladores para implantação dessa Faculdade nessa cidade nesse período, quais os objetivos que os levaram a essa decisão e quais os caminhos que seguiram para que a Faculdade se sustentasse.

Mantida por uma instituição religiosa católica, a Faculdade de Filosofia traz no seu currículo e metodologia de ensino uma base da filosofia neotomista, inspirada nos

⁴⁸⁵ Pesquisa em andamento no Programa de Pós Graduação em Educação – Mestrado em Educação da Universidade de Caxias do Sul.

⁴⁸⁶ Pedagoga, especialista em Educação de Jovens e Adultos, mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul.

⁴⁸⁷ Doutor em Educação, docente do Programa de Pós Graduação em Educação Mestrado da Universidade de Caxias do Sul. Orientador da presente pesquisa na Linha de História e Filosofia da Educação.

ensinamentos de Tomás de Aquino, diretamente ligado à Igreja Católica. Este modelo que buscava harmonizar razão e fé era regido por ordem e disciplina.

Para fundamentar a pesquisa e sua análise a partir de documentos, imagens, registros e relatos, busco a interpretação de forma coerente e clara, aplicando meus conhecimentos adquiridos até o momento. A Nova História Cultural – NHC mostra que o pesquisador é referência de seu entendimento sobre documentos e relatos, por isso minha análise será focada partindo dos estudos de Chartier (1999; 2002), Pesavento (2008; 2012), Hunt (1992), Le Goff (1996; 1998) e Burke (2008). Nessa perspectiva procuro analisar os sujeitos que articularam a fundação da Faculdade de Filosofia, situados num tempo, entre os anos de 1960 e 1967, e num espaço, cidade de Caxias do Sul. Concebo que os documentos em estudo, bem como as pessoas que entrevistar, possuem marcas de uma época e de uma história e pretendo com isso elaborar uma narrativa e não uma construção de verdade. O que me é apresentado, tanto pelos documentos, quanto pelas pessoas entrevistadas, é testemunho e sinal de um momento, de uma experiência e de um fato na história vivida. Assim, para embasar minha pesquisa considero também minha leitura em outro tempo e outro espaço, com objetivos e expectativas específicos.

Primeiro explico como se deu a escolha do tema trazendo um pouco do objeto que está sendo estudado. Em seguida apresento a pergunta de pesquisa bem como meus objetivos com esse trabalho. Depois explico um pouco da metodologia que elegi para alcançar essas metas usando a perspectiva da História Cultural. Ao final do texto exibirei alguns resultados já alcançados a partir dos documentos analisados até o momento.

A escolha do tema

A Faculdade de Filosofia de Caxias do Sul é uma das cinco componentes que colaboraram para a criação da Associação Universidade de Caxias do Sul – UCS, em 1967. Já temos estudos relacionados à criação da Escola de Belas Artes e da Escola de Enfermagem Madre Justina Inês. Está em andamento pesquisa sobre a Faculdade de Direito. Não há, ainda, estudos sobre a Faculdade de Ciências Econômicas nem da Faculdade de Filosofia. A segunda se aproxima mais da minha formação, Licenciatura em Pedagogia, curso que começou com essa Faculdade em 1960. Assim, contar a história da criação dessa instituição

de ensino se torna relevante e fundamental para aprofundar e construir conhecimentos acerca da história do Ensino Superior no município. Por isso o objeto da presente pesquisa delimita-se à história da Faculdade de Filosofia de Caxias do Sul, desde sua fundação em 1960 até sua incorporação pela Associação Universidade de Caxias do Sul, em 1967.

Por iniciativa do bispo diocesano D. Benedito Zorzi, a Faculdade de Filosofia de Caxias do Sul foi fundada em 08 de julho de 1959 e seu primeiro diretor nomeado pela Mitra Diocesana foi o Padre Plínio Bartelle. A Câmara de Ensino Superior, através do decreto 47.668, de 19 de janeiro de 1960, autorizou o seu funcionamento. Até 1962, a Faculdade permaneceu instalada no prédio junto à Escola Normal São José. A partir de 1963 passou para o prédio de cinco andares, projetado pelo engenheiro Hugo Grazziotin e erguido especialmente para este fim, na Rua Os Dezoito do Forte, no centro da cidade. Em 1963, através do parecer 385/63, foi solicitado o reconhecimento, junto ao Conselho Federal de Educação. Segundo os documentos de fundação, a diretoria de Ensino Superior instruiu o processo que trazia um relatório da Comissão Verificadora formada por três professores da Universidade do Rio Grande do Sul confirmando o funcionamento da Faculdade desde 1960 de forma regular com os cursos de Filosofia, Letras Neo-Latinas, História e Pedagogia.

A mantenedora da Faculdade era a Mitra Diocesana de Caxias, personalidade jurídica perante as leis brasileiras de acordo com o Decreto 170-A de 1890, do governo federal para as Dioceses e Prelazias. Circunscrição Eclesiástica da Igreja Católica Apostólica Romana, denominada também de Diocese ou Bispado de Caxias. De acordo com os documentos de fundação da Faculdade, a Mitra foi criada pela Bula “Quae spirituali Christifidelium” de Sua Santidade o Papa Pio XI, em 08 de setembro de 1934, desmembrada da Arquidiocese de Porto Alegre. Representada, à época, pelo segundo bispo diocesano, D. Benedito Zorzi ou seu vigário geral, D. Frei Cândido Maria, não possui estatutos próprios sendo regida pelas normas do Direito Canônico. A Faculdade mantinha-se com as anuidades pagas pelos alunos matriculados e por verbas disponibilizadas pela entidade mantenedora. Tinha por objetivo principal a formação de professores para o então ensino secundário.

Constituindo o problema e objetivos da pesquisa

Definir o problema de pesquisa não foi uma tarefa tranquila. Aliás, muitos foram os questionamentos e as formas de perguntar. Mantendo o foco no período histórico e no fato, dediquei-me ao levantamento de informações. Na medida em que aumentavam as possibilidades, mais perguntas me surgiam e não conseguia definir qual seria o problema a ser estudado pela pesquisa. Sempre pensando que essa questão seria o centro de todo o trabalho, o caminho a ser seguido e a definição dos objetivos a serem alcançados, cheguei à seguinte pergunta fundamental:

De que forma, por quem e com que objetivos foi articulada a criação e manutenção da Faculdade de Filosofia de Caxias do Sul entre os anos 1960 e 1967?

O espaço temporal é delimitado exatamente pelo objetivo de mostrar o processo de criação de uma instituição de Ensino Superior que ainda não foi alvo de pesquisa. Assim, a fundação em 1960, cercada de articulações, burocracias e objetivos, é o início do estudo. Sua manutenção, de forma autônoma até 1967, quando foi incorporada à Associação Universidade de Caxias do Sul, marca o final de um período na história da Faculdade de Filosofia. O espaço seguinte, quando já participante da UCS, pode ser motivo de novos estudos e abrir novas questões.

Após definir a pergunta principal, permanecia com algumas inquietações sobre o contexto, o processo, as dificuldades, os objetivos, os articuladores, o caminho seguido na fundação da Faculdade de Filosofia em Caxias do Sul. Talvez pela falta de estudos aprofundados sobre o tema em questão, essas indagações fossem até justificadas. Contudo, permaneciam presentes nos meus estudos, por isso deixei essas perguntas como peculiares num espaço e tempo em que decidi me embrenhar.

Para alcançar respostas é preciso trilhar um caminho, contudo, antes é importante traçar os objetivos dessa busca. Assim, defini o que seria minha bússola para percorrer o caminho nessa investigação. Por isso, interliguei as perguntas formuladas, considerando o período histórico em estudo e o tempo determinado que tenho para concluir o trabalho, formulando o que seria a meta a ser alcançada.

Trilhando um caminho

A história nos proporciona diversas possibilidades. Para o presente trabalho escolhi a perspectiva da História Cultural, que nos permite variados olhares sobre um mesmo objeto e considera a participação dos sujeitos envolvidos com esse mesmo objeto. Trazendo para minha pesquisa, os olhares podem ser dos articuladores da criação da Faculdade de Filosofia de Caxias do Sul; das autoridades que analisaram o processo e as que autorizaram seu funcionamento a partir de 1960; dos gestores da instituição, desde seu diretor, vice e secretária, que elaboraram os documentos; dos docentes e discentes que participaram diretamente no desempenho e continuidade da instituição; e meu, como pesquisadora, estudando um tempo vivido por outros sujeitos com meus conhecimentos, objetivos, perspectivas e expectativas.

A busca por respostas às perguntas formuladas nesse projeto está sendo através de documentos históricos arquivados junto ao Instituto Memória Histórica e Cultural – IMHC da UCS, onde está localizado o Centro de Documentação – CEDOC; outros, pertencentes à coordenação do curso de Filosofia da UCS; alguns documentos que estão sendo analisados se encontram no Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami – AHMISA e no Arquivo Histórico da Mitra Diocesana de Caxias do Sul. Algumas análises são feitas a partir do contexto histórico da época que estou pesquisando em jornais publicados na cidade no período delimitado além de livros que já foram publicados sobre a história do município. Para enriquecer e detalhar o estudo, serão entrevistados professores, gestores e funcionários que atuaram entre os anos de 1960 e 1967 na Faculdade de Filosofia de Caxias do Sul.

A representação que será apresentada ao final, equivalerá à perpassada pela experiência e conhecimentos vividos, por mim enquanto pesquisadora, pelos sujeitos compositores dos documentos analisados e pelas pessoas entrevistadas. As atitudes e posturas de um grupo definem sua cultura, seus hábitos e costumes. Assim, estudar a vida, o ser humano e suas relações, passou a ser foco de diversos historiadores. A Nova História Cultural trouxe um novo modo de olhar os fatos, percebendo os sujeitos que se fazem participantes e o contexto que os envolve. Enquanto formas de ver e rever, as representações trazem as reproduções traduzidas pelos sujeitos que as compõem. A reconstrução através da (re)inscrição em um tempo vivido, traz a memória, que pode ser

restituição de uma verdade concebida. Cabe ao historiador avaliar e integrar essa relação de sentimentos e vivências no âmago das questões elaboradas e expostas. O discurso dos sujeitos que viveram esse período mostra as marcas de experiências, de conhecimentos, de envolvimento, de sentimentos. “A realidade do passado só chega ao historiador por meio de representações” (PESAVENTO, 2012, p. 42). Por isso, é através delas que essa nova proposta de “ler” a história decifra a realidade apresentada por fatos e sujeitos que viveram um passado.

Como pesquisadora, penso que é importante organizar as informações antes de estabelecer os critérios de seleção. Assim, com um olhar criterioso estudo as fontes escritas, imagens e história oral na intenção de me apropriar das marcas e práticas da instituição analisada, fomentando assim a metodologia qualitativa. A narrativa pode ser construída através dos relatos colhidos dos sujeitos que desenvolveram determinadas ações. Nesse caso, contar a história da criação da Faculdade de Filosofia remete a entrevistas com pessoas que viveram aquele momento histórico no ano de 1960 na cidade de Caxias do Sul. Contudo, é importante observar que os relatos podem estar traduzidos por lembranças, sentimentos e crenças. O tempo vivido fica ofuscado com o passar dos anos e é preciso considerar isso.

À medida que os acontecimentos retrocedem no tempo, perdem algo de sua especificidade. Eles são elaborados, normalmente de forma inconsciente, e assim passam a se enquadrar nos esquemas gerais correntes na cultura. Esses esquemas ajudam a perpetuar as memórias, sob custo, porém, de sua distorção. (BURKE, 2008, p. 89)

Realizar essa pesquisa sugere examinar as normas, organização, imagens, relatos, documentos, ritos que cercaram a criação de uma instituição de Ensino Superior. Com isso, a narrativa apresentada buscará a representação da realidade proposta por esses sujeitos que viveram esse acontecimento nesse tempo e nesse espaço. As representações “são matrizes geradoras de condutas e práticas sociais, dotadas de força integradora e coesiva, bem como explicativa do real” (PESAVENTO, 2012, p. 39).

O que faz de nós sujeitos históricos são as memórias, os bloqueios, as definições do que guardamos e do “esquecemos”. Tudo isso depende das conexões que estabelecemos com nosso cérebro, de como elaboramos nossas representações e que sentido damos a elas. A História Cultural traz formas, possibilidades, alternativas de entender, perceber, compreender como as pessoas criam representações do real. Os textos são elaborações narrativas que descrevem as representações formuladas bem como o alcance dessas num

momento histórico. Chartier (1999 e 2002) em seus estudos observa que o mais científico que um texto pode ser está relacionado à forma de elaborar buscas e usos de documentos. É necessário que o historiador pesquisador descubra conteúdos subentendidos em cada documento, como o que está sendo informado, com que objetivo e para quem. Por isso o olhar criterioso se faz indispensável para identificar os sujeitos da análise.

Analisando os achados

No final da década de 50, a cidade contava com 15 escolas de ensino secundário e quatro de nível superior. Os professores que atuavam no ensino primário tinham formação local através da Escola Normal, porém os do ensino secundário, que pretendiam o Ensino Superior, tinham que se deslocar para outras cidades, principalmente à capital, Porto Alegre. Por isso, segundo seu primeiro regimento, a Faculdade de Filosofia tinha por objetivos: ministrar o ensino de filosofia, ciências e letras; promover e estipular a realização de pesquisa científica; formar professores habilitados para o exercício do magistério e das profissões científicas; promover o aperfeiçoamento do ensino e o engrandecimento da cultura nacional; e contribuir para o fortalecimento do país especialmente nos campos social, moral e cultural.

O concurso de habilitação para ingressar na Faculdade era composto por provas intelectuais definidas para cada curso, análise da vida escolar pregressa apresentada por documento oficial e exame psicológico. Isto posto porque o concurso, além de classificar para um curso de graduação, tinha por finalidade, *a posteriori*, orientação vocacional e pedagógica. No ato da inscrição, o candidato devia apresentar, além dos documentos de identificação, atestados de idoneidade moral e de sanidade física e moral. Para ingressar o aluno deveria se candidatar à primeira série do curso escolhido. Ao final das provas o candidato deveria obter, da banca examinadora, nota igual ou superior a 5 para ser aprovado.

Os cursos tinham duração de quatro anos sendo cada ano uma série com currículo fechado. O programa era seguido durante o ano com as disciplinas propostas e as avaliações eram bimensais. A frequência, requisito para avaliação, exigia 70% (setenta por cento) de presença efetiva nas aulas. Para aprovação direta o aluno deveria alcançar a nota 7. Para os

que obtivessem notas a partir de 3 era permitido realizar exames finais compostos de prova teórica e oral e nestas a nota média para aprovação era 5. Os alunos que ficassem com nota igual ou inferior a 3, nas avaliações bimensais, não tinham direito de realizar o exame final sendo reprovados e devendo cursar novamente a mesma série de forma completa. Cabe salientar que para avançar de série era permitido ter pendência em no máximo duas disciplinas. Para esses, a matrícula na série seguinte era condicional, devendo ser prestado o exame para as disciplinas pendentes antes dos exames finais da série em curso.

Estudando o primeiro regimento interno da instituição, fica clara a influência da filosofia tomista adotada nas instituições mantidas pela Igreja Católica. Observei o currículo dos seis cursos propostos e todos trazem hierarquização de disciplinas e vínculo com a doutrina católica. Como exemplo trago o programa da disciplina *Doutrina social da Igreja*, ministrada para os quatro primeiros cursos, história, filosofia, letras e pedagogia (os cursos de matemática e geografia só iniciaram depois da Faculdade ter sido reconhecida pelo Governo Federal). Faziam parte desse programa temas como: desenvolvimento histórico da doutrina social da Igreja; escolas sociais católicas; fontes da doutrina social da Igreja; princípios básicos da doutrina social da Igreja: dignidade da pessoa humana, conceito de sociedade, conceito de estado, relações entre a pessoa humana, a sociedade e o estado; fundamentos morais da vida social: justiça, caridade social, bem comum; direitos e deveres da propriedade; aspectos sociais e individuais da propriedade; trabalho e capital; remuneração do trabalho; o salário; aperfeiçoamentos do regime salarial: salário diferencial, abono familiar, seguro social; as classes sociais e sua colaboração mútua; a organização sindical: sindicalismo cristão, o estado e a organização social, concepções anticristãs da ordem social, a Igreja e as diversas formas de socialismo, o comunismo, decadência e restauração da sociedade atual.

Além da presença clara e efetiva da filosofia tomista nos programas de ensino das disciplinas, o regimento interno mostra também essas características em algumas regras e orientações. No capítulo VII, *Do corpo docente, das penalidades*, está estabelecido que ficarão sujeitos a penas disciplinares os professores que infringirem o regimento da instituição. O artigo 76, § 2º, estabelece que as alíneas “e) que se servirem do cargo para pregarem doutrinas subversivas da ordem legal do país; e, g) que professarem doutrina ou tomarem atitudes contrárias à doutrina católica, professada pela Faculdade” (Regimento Interno, 1959, p. 24) conferem exclusão a seus transgressores. No título VIII, *Do corpo*

discente, o artigo 122, estabelece que é dever dos alunos: alíneas “d) respeitar a orientação católica da faculdade, abstendo-se de atos ou manifestações que firam esta orientação; e e) abster-se de manifestações políticas dentro da Faculdade” (Regimento Interno, 1959, p. 33).

O calendário escolar era formado por 180 (cento e oitenta) dias efetivos de aulas, sem considerar período de provas e exames. Os programas das disciplinas eram elaborados pelos professores titulares e apreciados pelo departamento competente. Uma vez aprovado, devia ser cumprido na íntegra, sob pena do professor ter que explicar os motivos que o levaram ao descumprimento. O ensino era ministrado através de aulas teóricas ou práticas, com seminários, pesquisas, palestras, excursões e visitas científicas. No regimento interno, está fixado que nos meses de abril, junho, setembro e novembro eram feitas avaliações e os professores atribuíam nota (de 0 a 10) aos alunos em cada disciplina de acordo com o estabelecido no programa. Na primeira quinzena de dezembro eram realizados exames orais que consideravam todo o conteúdo estudado na disciplina. Para a nota final era considerada a média das notas bimensais, com peso final 6, e o exame oral, com peso 4. Para aprovar sem prestar exame final o aluno devia somar nota 7. No caso do aluno obter notas bimensais igual ou inferior a 3 era reprovado da disciplina e se reprovasse em mais de duas não podia passar para a série seguinte. Aos que ficassem com pendência de duas disciplinas, era permitida matrícula condicional na série seguinte. Contudo, deveria o aluno prestar exame nas disciplinas pendentes antes do exame final da série em curso.

Considerações Finais

No início desse trabalho as dúvidas e incertezas permeavam meu caminho. Não é fácil fazer pesquisa quando decidimos que iremos dedicar o melhor de nós, porque o trabalho exige do historiador tempo, atenção, determinação, afinho, seriedade, planejamento, envolvimento, dedicação, foco. Contudo, trilhar o caminho não é fácil, porém ao iniciar a caminhada, percebemos o quanto a pesquisa se torna encantadora e fascinante. Sim, adquirimos segurança e as respostas são alcançadas com mais tranquilidade e firmeza.

Os achados até o momento mostram que estou no caminho que pensei encontrar desde o início. Uma instituição mantida por uma doutrina católica mantém em suas práticas e no seu programa de ensino as orientações da filosofia tomista. A ordem e a disciplina

permeiam todo o primeiro regimento interno datado do ano de 1959. O currículo dos cursos oferecidos mostra a hierarquização de disciplinas e o sistema seriado para programas de quatro anos da graduação. A avaliação rígida configura as exigências, contudo deixa possibilidade de avanço de série com pendências anteriores. Claro, para passar os exames anteriores deveriam estar concluídos. O concurso de habilitação para ingresso também traz marcas do sistema adotado baseado na rigidez e normas fortes.

A Faculdade de Filosofia de Caxias do Sul se tornou meu objeto de pesquisa porque assim decidi que deveria ser. Em seguida eu escolhi o como e por onde iria alcançá-lo. Durante a caminhada poderemos encontrar algumas pedras e elas devem ser para nós estímulos e novas alternativas. É isso, como pesquisadores devemos fazer escolhas e depois seguir em frente.

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Verena. Histórias dentro da História. In: PINSKY, Carla Bassanezi; BACELLAR, Carlos de Almeida Prado. **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2005-. Disponível em <<https://ucsvirtual.ucs.br/startservico/PEA/>>. Acesso em: 20 jul. 2014. p. 155 – 202.
- BACELLAR, Carlos de Almeida Prado. Uso e mau uso dos arquivos. In: PINSKY, Carla Bassanezi; BACELLAR, Carlos de Almeida Prado. **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2005-. Disponível em: <<https://ucsvirtual.ucs.br/startservico/PEA/>>. Acesso em: 20 jul. 2014. p. 23 – 79.
- BURKE, Peter. **O que é história cultural?** 2.ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.
- CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII**. Brasília: UnB, 1999.
- _____, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. 2.ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2002.
- HUNT, Lynn. **A nova história cultural**. 1.ed. São Paulo: M. Fontes, 1992. 317 p. (O homem e a história)
- LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 4.ed. Campinas, SP: UNICAMP, 1996. 553 p. (Coleção repertórios)
- _____, Jacques. **A história nova**. 4.ed. São Paulo: M. Fontes, 1998. 318 p. (O homem e a história)
- LOZANO, Jorge Eduardo Aceves. Prática e estilos de pesquisa na história oral contemporânea. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína. **Usos & abusos da história oral**. 7.ed. Rio de Janeiro: FGV, 2005. xxv, p. 15-25.
- PESAVENTO, Sandra Jatahy; SANTOS, Nádia Maria Weber; ROSSINI, Miriam de Souza. **Narrativas, imagens e práticas sociais: percursos em história cultural**. Porto Alegre: Asterisco, 2008.
- _____, Sandra Jatahy. **História & história cultural**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- ROUSSO, Henry. A memória não é mais o que era. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína. **Usos & abusos da história oral**. 7.ed. Rio de Janeiro: FGV, 2005. xxv, p. 93 – 101.
- 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, 2004. (Coleção Memória da Educação). p. 13 – 32.

ABECEDÁRIOS & LIVROS DE LITERATURA INFANTIL: O APRENDIZADO DA LEITURA E DA ESCRITA

Mariana Venafre Pereira de Souza
Programa de Pós-graduação em Educação
Faculdade de Educação/UFRGS - RS/Brasil
Email: marianavenafre@gmail.com

Resumo:

Abecedários se constituem como artefatos que tiveram ampla circulação em diferentes contextos sociais, culturais e geográficos. Há indícios de sua utilização em práticas de difusão da escrita, na inscrição de genealogias em tapeçarias, na emergência da coleção de letras capitulares para o exercício realizado pelos copistas eclesiásticos, em manuais escolares, etc. Não há, portanto, como restringi-los somente a história da escolarização e/ou da alfabetização. O estudo detém-se sobre abecedários de autores de literatura infantil que não são propriamente escolares, contudo elegem a criança como sujeito do aprendizado do abc.

Palavras-chave: abecedários; literatura infantil; práticas de leitura e escrita.

Introdução

Alfabeto, abc, abecedário. Estamos diante de palavras cujas acepções coincidem? Segundo o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2001, p.13), abecedário pode significar a série completa de letras capitulares, ou uma sequência alfabética das assinaturas de cadernos impressos; ou mesmo o que está disposto alfabeticamente e, portanto, que é alfabético. Assim, alfabeto e abecedário guardam entre si intensas relações. Contudo, e curiosamente, o mesmo dicionário apresenta o vocábulo “abecedariano”, expressão cuja história remonta ao século XVI e que, com a mesma formulação, diz-se de ou cada um dos membros da seita dos *Abecedários*, dissidentes do protestantismo que eram contra o aprendizado da leitura, pois acreditavam na ignorância absoluta como meio de salvação espiritual. Trata-se, portanto, de uma acepção relativa àquele que é ignorante (HOUAISS, 2001, p.13), no sentido de que desconhece o alfabeto e, por consequência, não realiza a prática da leitura. E dizia-se da seita dos Abecedários...

Esses sentidos contrastados no tempo conduzem a reafirmar a importância da historicidade das designações, dos artefatos, significados e experiências a que elas se reportam. Não há um sentido estável nas palavras, tampouco naquilo que designam. O

mesmo sucede com os abecedários, artefatos que são o objeto de investigação e reflexão neste ensaio.

Os abecedários têm uma longa história, remontam mesmo à invenção dos sistemas de escrita e das convenções elaboradas para sustentá-las. Alguns autores, dentre os quais destacamos Duvallon (2010), destacam a associação dos abecedários com aquilo que podemos entrever no uso das letras capitulares, que na Idade Média eram copiadas e traçadas, com paciência e aplicação, pelos escribas ocupados com os textos religiosos manuscritos. Essas letras capitulares encontravam-se em meio a adornos, ou iluminuras, caracterizadas pelo tamanho e pelos desenhos ricamente ornados, coloridos, que as envolviam e emolduravam os textos, as páginas, as bordas das folhas, ou a primeira palavra e linha de uma frase. De certa forma, as capitulares, sobretudo seus atributos estéticos e artísticos, foram alvo de atenções e, não raro, de coleções. Uma espécie de reunião dessas belas letras esboçava a emergência do abecedário como conjunto de letras do alfabeto. Havia, ainda, nesse mesmo período, a inscrição do abc completo como motivo decorativo em tapeçarias, arte difundida com destaque durante a Idade Média, e que recobria paredes, assim como nas genealogias bordadas e afixadas para memória das linhagens familiares. Importa demarcar aqui os usos sociais e culturais, antes mesmo da adoção escolar dos abecedários como artefatos ligados aos métodos de ensino da leitura e da escrita.

Neste estudo⁴⁸⁸ examino abecedários que são escritos por autores de literatura infantil e não são artefatos utilizados exclusivamente para fins didáticos do ensino da leitura e da escrita, mas tais abecedários elegem a criança como sujeito de aprendizado do abc. Dentre eles, busco observar como as letras que integram o alfabeto se apresentam (tamanhos, formatos, tipos, ordenamentos); se o conteúdo dos textos apresenta relação ou não com o aprendizado do abc; se constam imagens associadas as letras; quais são os universos temáticos das imagens que figuram nos abecedários. Vale registrar que este ensaio apresenta constatações formuladas até o momento, e a investigação encontra-se em andamento.

Nosso estudo inscreve-se no âmbito dos estudos da história da cultura escrita, sob o olhar da história cultural. Concebemos, sob inspiração em Viñao Frago (2008), que não existe um objeto que possa ser o mesmo visto de diversos lugares, ou seja, perspectivas

⁴⁸⁸ O estudo é um recorte da pesquisa de mestrado que está em curso pelo Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob orientação da Profa. Dra. Maria Stephanou.

diferentes podem significar o mesmo objeto de inúmeras maneiras. Sob um determinado olhar, alguns aspectos do objeto, antes não visíveis ou não apreciados, podem ganhar visibilidade. “Tudo depende, pois, da posição que adota aquele que olha. O lugar de onde se olha condiciona não somente o que se vê, mas também como se vê o que se vê” (VIÑAO, 2008, p. 15). Uma perspectiva histórica de uso dos abecedários integra esses diferentes olhares

De alfabetos, abecedários, silabários e cartilhas

A proposição deste subtítulo evoca e remete a um itinerário não linear da história da humanidade ocidental⁴⁸⁹: a invenção da escrita. Cagliari (2009) afirma que no começo, eram os pictogramas. A escrita era feita com o desenho e este servia para representar as palavras. Essa escrita, chamada ideográfica, em determinado período, foi fácil de ser compreendida em muitas línguas e serviu para o propósito de comunicação da época. Com o passar do tempo, no entanto, viu-se que havia um grande problema: os símbolos eram muito numerosos, assim como a relação de coisas a serem representadas, que se tornavam cada vez mais complexas. Os pictogramas cederam lugar, então, aos silabários, sinais representando os sons das sílabas. Mudou o ponto de partida da escrita, que passou do significado para o som das palavras, de ideográfica a fonográfica. Com isso, houve uma redução enorme no número de caracteres necessários à composição de palavras.

Cagliari (2009) explicita que sucedeu outra modificação importante: os nomes dos caracteres foram perdendo a relação de conotação com as coisas representadas e adquirindo significado próprio. Porém, o melhor tipo de caractere para representar os sons ainda era o silábico, que trazia muitas redundâncias. Se existiam “letras” como PA, BA, TA, AS, LA, RA ou PE, BE, TE, SE, LE, RE, podia-se simplificar mais ainda e formar uma nova classe de caracteres, como A, E, P, B, T, S, L, R, etc. Segundo ele, esta é, na teoria, a lógica do desenvolvimento do alfabeto, mas na prática, as coisas não aconteceram de modo tão perfeito ou linear. A escrita não apareceu ao mesmo tempo em todos os povos, ocorreram práticas de representação similares, simultâneas, diversas, descontínuas, com algumas

⁴⁸⁹ Reconhecemos que parte da cultura oriental possui um alfabeto com características bem peculiares e específicas, diferindo do que é utilizado na realidade brasileira e em outras tantas. Neste momento, não se mostra pertinente abordar este viés, por isso, na intenção de evitar generalizações ou anacronismos, tomamos como delimitação aquilo que podemos designar humanidade ocidental.

regularidades. O autor pontua, ainda, os modos pelos quais distintos povos (sumérios, semitas, gregos, romanos, entre outros), em diferentes tempos foram provocando mudanças na organização e representação do alfabeto até chegar ao que conhecemos hoje.

Essa brevíssima história da emergência do alfabeto, levou-nos a refletir que de diversos modos ele, em uso, serviu ao propósito da comunicação de cada civilização. Contudo, levantamos a hipótese de que a invenção dessa tecnologia (da escrita, do alfabeto) pode ter gerado a necessidade do desenvolvimento de novas/outras habilidades, a saber: ato de decodificar/compreender o que as letras combinadas, de diferentes maneiras, podem significar, ou seja, a relação das pessoas com a prática da leitura e da escrita.

Hébrard⁴⁹⁰ (2002, p. 11) menciona uma classe de livros da *Bibliothèque Bleue*, produzidos pelos impressores de Troyes, na França do século XVII, que tinha funções didáticas destinadas aos escolares ou “àqueles que querem aprender sem mestre”. Entre esses livros, o autor destaca o abecedário, e afirma:

[...] é aquele que, certamente, representa a maior promessa de venda. Sob o nome de Instruções Cristãs – é assim que são chamados na França do leste – ele é, por excelência, o livro escolar do iniciante e, frequentemente, o único livro que ele possui. É verdade que ele oferece em um mesmo conjunto os instrumentos da primeira alfabetização e os textos essenciais da liturgia católica (HÈBRARD, 2002, pg. 12).

O autor comenta, ainda, que embora os abecedários sejam classificados como livros escolares, não é possível restringi-los somente a este uso, aspecto que frisamos anteriormente. Aponta que estas obras e a transmissão dos saberes elementares não estão diretamente ligados a um processo imediato de escolarização. Além disso, o objetivo de escolarização foi diferente para cada época e, portanto, os materiais usados no ensino das primeiras letras (doméstico, escolar) também podem ter sido diferenciados.

Outros autores comentam a trajetória histórica dos abecedários no contexto francês. Carrete e Péron (2007) registram que o abc, ou abecedário, era utilizado na França como método de aprendizagem desde o século XV; posteriormente, o abecedário e seus variantes restaram muito tempo em uso nas escolas. Em 1705, por exemplo, em uma escola paroquial, descreveu-se: “à maneira de primeiro alfabeto” um pequeno livro de quatro ou seis folhas

⁴⁹⁰ O autor procede a uma espécie de arqueologia da leitura e da escrita, em especial referindo-se à realidade francesa e aos possíveis usos do abecedário nessa longa trajetória. Algumas das práticas descritas pelo autor podem ser contrastadas em sua regularidade ou permanência com a presença/ausência desses artefatos na história do Brasil.

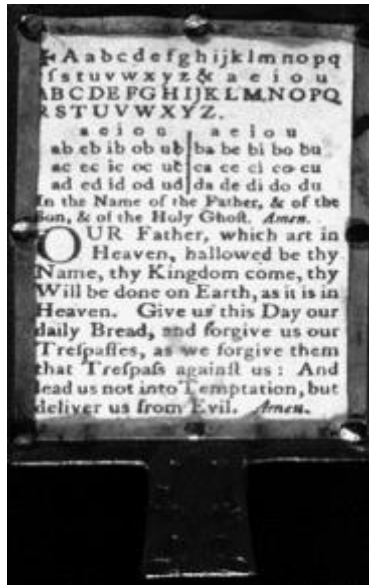
em uso nas pequenas escolas de Paris. Os autores assim o descrevem: sobre a primeira folha, constavam traçadas as 23 letras comuns do alfabeto; em seguida, o alfabeto tomado em decrescente a partir da última letra. A segunda folha continha as 23 letras capitais, depois o mesmo alfabeto em decrescente. Vinham em seguida, na terceira folha, as 24 letras itálicas, depois, na quarta página as ligações de diversas letras que em conjunto compunham um caractere⁴⁹¹ e um certo número de abreviaturas que constavam já nos livros que foram impressos no começo do século XVIII e que era preciso que as crianças as aprendessem para leitura dos velhos textos. Por fim, na quinta e sexta folhas, dois alfabetos de antigos caracteres góticos (CARRETE e PÉRON, 2007, p.26-27). Registram, ainda, que no século XVIII, houve autores que desejavam renovar os antigos métodos de educação e propunham que o estudo se tornasse mais fácil e atraente, como os sistemas de ensino do gramático Py-Poulain Delaunay, ou depois de Dumas, que misturavam alfabeto e silabário à pronúncia verbal, utilizando um acessório: a bancada ou mesa tipográfica [com as letras do alfabeto em separado e colocadas em degraus de um suporte de apoio confeccionado em madeira e sobre a mesa]. Esta ideia de uma bancada tipográfica de Dumas será retomada mais tarde na França pelo método Thollois de ensino do alfabeto (Ibid., p.27). No século XIX não houve um conjunto expressivo de inovações, segundo Carrete e Péron (2007), embora os métodos tenham embelezado os abecedários que passaram a ser ilustrados – ou alfabeto em imagens – complementando os abecedários tradicionais e os silabários. Os autores indicam que assim procedeu Jacotot, propondo um ensinamento analítico que partia da frase para chegar à letra, ou um método sintético privilegiando a letra, ou então a leitura sem soletração de Lamotte, Perrier, Meissas e Michkot (CARRETE; PÉRON, 2007).

Alain Choppin (2008) alude os abecedários e silabários que deram origem, posteriormente, às cartilhas. Primeiramente na Europa, durante a Idade Média, foi difundido o *hornbook*, em italiano *tavola*, em espanhol *tableta*, uma folha de papel sobre a qual estava reproduzido o alfabeto, a oração do Pai Nosso ou, ainda, os numerais de um a dez. No inglês, o nome deriva do tipo de suporte que sustenta o material didático, montado sobre um pedaço de madeira ou couro, ladeado por uma moldura de madeira ou metal, com a superfície protegida por uma fina película de corno ou chifre e, frequentemente, munida de uma alça.

⁴⁹¹ Listam: ff (ss), fl (sl), ff, fl ffl, sb, ft, próprios da grafia da língua francesa escrita (Carrete e Péron, 2007, p.26).

A imagem abaixo mostra a materialidade dos *hornbooks* mais próxima da descrição feita por Choppin. Contudo, empreendendo uma busca no *Google imagens* é possível observar o uso de materiais diferentes para a confecção do *hornbook*, a variedade de tipos de letras utilizada na inscrição do abecedário e escolha pela presença ou ausência de pequenos textos de conteúdo religioso ou dos numerais de 1 até 10.

Hornbook



Fonte: <http://histoire-education.revues.org/565>

Choppin (2008) explica que derivado do *hornbook*, o *battledore* foi largamente difundido na Grã-Bretanha e nos Estados Unidos até metade do século XIX. Com o aspecto de uma raquete, o *battledore* é uma folha de cartão dobrada em duas ou três partes, sob as quais de um lado está grafado o texto e, de outro, as ilustrações. Choppin (2008) comenta que apesar da sua aparência e nome (*raqueta* significa "barulho" em Inglês), os *battledores* nunca foram utilizados como jogos.

Battledore



Fonte: <http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Battledore.png>

Conforme Choppin (2008), na Suíça, o abecedário é designado pelo termo *palette*, encontrado no século XV. A *palette* tem a forma de pequena raquete triangular com uma parte lisa, onde se pode colar ou grafar um alfabeto manuscrito, e uma extremidade que a criança pode segurar com as mãos. A denominação *palette* permaneceu até o século XIX sendo utilizada para diferentes materiais.

Isabel Frade (2010), inspirada pelos estudos de Anne-Marie Chartier, comenta que muitos abecedários ilustrados circularam na França para um público mais restrito. Isso pode ter ocorrido por se tratar de um material mais luxuoso, daí que seu uso acabou se reduzindo ao espaço privado e doméstico. A autora explica que eram os livros de imagens que possuíam a intencionalidade de provocar o interesse da criança pelo gosto de aprender a ler. Mesmo que as letras aparecessem sequencialmente em ordem, eles podiam ser consultados aleatoriamente, uma vez que sua organização, em códice, possibilitava tal manuseio. Ainda menciona que a criança, durante o folhear, podia se deter em uma letra ou ilustração e com a ajuda de um adulto, podia ler o que ali estava inscrito. Podia, também, memorizar a ordem das letras, o nome delas, reconhecê-las fora da ordem, memorizar um estoque de sílabas e de palavras a serem soletradas. Com tais apontamentos, Frade (2010) esclarece que esse tipo de abecedário era direcionado às elites, e essa posse mais individualizada propiciava apropriações diversas ao material.

Quanto a este aspecto Duvallon (2010) conta que na França abundantemente difundidos desde o início do século XIX, os abecedários, chamados também de alfabetos ou

ABC, são destinados a ser utilizados em casa para a sensibilização das pequenas crianças à aprendizagem do alfabeto, passagem obrigatória para aceder à leitura e à escrita. Instigante o fato deste autor não mencionar que começam a ser usados para o ensino na escola.

Até aqui se observa que a produção de abecedários parece transitar entre o uso doméstico e o uso escolar. Contudo, nos parece que há uma semelhança: em ambos os lugares, este material está associado a uma intencionalidade vinculada ao ensino inicial da leitura e da escrita. Consoante ao segundo uso, o uso escolar, Choppin (2008) entende que o conteúdo do livro escolar também pode ser fator relevante para sua classificação. Em uma distinção mais tradicional, a literatura escolar é classificada em dois grandes conjuntos: de um lado os livros que apresentam os conhecimentos (livros de matérias) e, de outro lado, os que visam a aquisição dos mecanismos de leitura (livros de leitura).

Choppin (2008) demonstra interesse especial para a segunda categoria de livros escolares da definição mais tradicional, que compreende os métodos de leitura, como os alfabetos e abecedários. Divide esta segunda categoria em três tipos:

a) Alfabetos e abecedários:

Inglês – *alphabet book*.

Italiano – *abecedario*.

b) Silabários:

Inglês – *spellers*.

Espanhol – *silabário*.

c) Livros de leitura:

Inglês – *primers readers* (assim designados porque constituem os primeiros livros).

Espanhol – *Libro de lectura*.

Português – Livro de leitura.

A partir da leitura de autores franceses como Hébrard (2002) e Chartier (2004), acrescentaríamos ao primeiro item (a) o seguinte: no Francês – *abécédaire*. A França apresenta longa tradição de produção deste tipo de material. Segundo Hébrard (2002, p.12), o abecedário é, efetivamente, um dos produtos de base de todos os pequenos impressores

da realidade francesa. “Uma prensa e algumas fundições de caracteres são suficientes para imprimir um abecedário”.

Feito este recorte argumentativo e retomando a questão de classificação dos manuais escolares, Escolano (2000, p.27) afirma que na Espanha havia diferentes tipos de livros de textos no ensino primário: os que se caracterizavam para “exercícios de leitura” e as obras destinadas ao estudo das demais matérias. Dentro do primeiro grupo, incluíam-se as obras destinadas à aprendizagem da leitura, a saber: abecedários, silabários, cartilhas.

De acordo com o primeiro critério, de natureza pedagógica, os livros escolares podem ser inscritos a alguma das seguintes categorias, propostas por Escolano (2000, p.28):

- a) Livros de iniciação.
- b) Séries cíclicas.
- c) Modelos enciclopédicos, textos de caráter sincrético.
- d) Livro-guia.
- e) Livro de consulta.
- f) Livro ativo.

Os abecedários e silabários, conforme Escolano (2000), integram o primeiro grupo, os livros de iniciação. Neste aspecto, Choppin (2008) e Escolano (2000) compartilham da mesma concepção. Trata-se de artefatos que possuem uma função didática para o exercício da leitura inicial.

Na história da educação escolar, notadamente na história dos artefatos escolares, observamos que os abecedários foram postos em circulação em diferentes suportes: desenhados cuidadosamente pelo professor em quadros de giz; apresentados em cartazes afixados nas paredes das salas de aula; reunidos em caixas, como peças móveis, cada uma com uma letra, ou em mesas especiais, sobre as quais foram acopladas caixas de madeira e letras móveis, sob inspiração dos instrumentos de tipografia (CARRETE; PÉRON, 2007), como referimos antes, e, com maior frequência, impressos em pequenos livretos ou em manuais escolares do ensino primário. Em outras palavras, Escolano insiste que os manuais escolares não só inventam, pois, um sujeito adstrito ao texto, senão toda uma organização sistêmica do mundo escolar como realidade e como representação (2000, p.16). No caso dos abecedários impressos em cartilhas de alfabetização, então, não estaremos nos referindo

apenas às técnicas e recursos pedagógicos. Estaremos face a um modo de conceber e praticar a alfabetização, fundado na teoria que o sustenta e que produz ativamente sujeitos e mundo escolar.

A relação dos aprendentes com os abecedários, dados a conhecer, decorar, ler nas páginas impressas das cartilhas do ensino primário, como ressalta Escolano (Ibid.) e sob inspiração de Roger Chartier, indica que tal mediação não provoca apenas uma familiaridade com o gênero didático e literário, como também cria uma espécie de “comunidade de leitores”, uma vez que esses alfabetizando passam a compartilhar determinadas “tradições de leitura”. Os abecedários, juntamente aos silabários, inscrevem-se na longa tradição da aprendizagem da leitura, requerem a soletração letra a letra, primeiro em voz alta numa ordem ascendente, depois a memorização e a assimilação sob qualquer arranjo e disposição das letras, depois ainda, a transcrição caligráfica de cada letra, muitas vezes ornamentada e associada a sílabas, imagens, palavras.

Ainda como sugere Escolano (2000, p.27) cumpre lembrar que abecedários, silabários e cartilhas, na transição do século XIX ao XX, para o caso da Espanha analisado pelo autor, são considerados, dentre outros tipos, como livros à aprendizagem da leitura no ensino primário. Nesse particular, segundo o autor, os livros escolares podem ser classificados a partir de dois tipos de critérios: a função didática que implementam e os modelos textuais que a tradição tem estabelecido, o que se mostra fecundo para examinarmos os abecedários. O primeiro critério, de natureza pedagógica, leva a caracterizar manuais de abc, silabários e cartilhas como livros de iniciação cujo uso está relacionado com determinadas ritualidades acadêmicas de introdução ou de passo a passo. Esse tipo de manual escolar pode servir de modelo textual para outros usos, como sugerimos que ocorre com os alfabetos temáticos que, por vezes, intentam fixar conteúdos de Ciências, civilidades, História Pátria, etc. (ESCOLANO, 2000, p. 27-28). Relativamente ao segundo critério proposto pelo autor, a perspectiva da análise textual, os gêneros didáticos comportam sistemas linguísticos e modos de expressão dominantes, que por vezes servem de modelo a outros gêneros didáticos, seja pelos passos didáticos que sugerem, seja pela implementação de processos de memorização e de exame (Ibid., p.29). Aqui vale ressaltar que os manuais de iniciação se apresentam estritamente conformados a regras determinadas pelo método, ou seja, indiciam, no caso da alfabetização, a história dos métodos de leitura, sendo em geral mais rígidos e especializados, pautados pela ordem pedagógica (Ibid., p.30).

Feitas essas considerações, Escolano assinala que, no caso da Espanha, e pensamos ser possível estender para o Brasil, ainda “está por ser feita” a análise das características textuais dos manuais destinados ao ensino, de extraordinário interesse para construir a história dos métodos didáticos e também dos gêneros que informam este importante setor da edição moderna, ou seja, a edição de manuais didáticos (p.31).

Os ABC's & os livros de literatura infantil

Os abecedários, as cartas de ABC e os silabários foram utilizados para ensinar a ler e escrever nas escolas brasileiras, com um foco no aprendizado das letras, da ordem alfabética e das sílabas. Os abecedários tinham, assim, neste espaço, uma função pedagógica.

De outro lado, a tradição oral e alguns jogos também apresentam brincadeiras com as letras e a ordem alfabética, a exemplo da parlenda que acompanha a brincadeira de pular corda: "Suco gelado, cabelo arrepiado, qual a letra do seu namorado? A, B, C ... Z" ou "Água gelada, com pão e marmelada, qual é a letra da sua namorada?". Ainda que essas parlendas também possam ajudar a memorizar a ordem alfabética, sua função primordial é acompanhar a brincadeira. Nesse sentido podemos dizer que é comum o uso do alfabeto ter também funções lúdicas e poéticas.

Organizar conteúdos em forma de alfabeto, com estratégias diversas como listas de palavras, verbetes, repertório de determinada classe de objetos ou seres (como animais, que são campeões em termos de organização alfabética) tem sido uma prática bem comum em livros informativos e agora, também, em livros de literatura infantil.

Assim, no decorrer do tempo, os abecedários encontraram vias para se metamorfosear. Entrar para a literatura e inscrever em cada uma das letras que usamos para escrever um convite à poesia, ao sonho, à criação, à surpresa, ao desvio, à beleza, enfim, à brincadeira com a linguagem. Como os gêneros de texto em geral, os abecedários também foram se transformando com o tempo e assumindo múltiplas formas e distintos usos.

Há muitos exemplos de abecedários brasileiros que assumiram a faceta literária. Evoco o livro intitulado “Aventuras do ABC”. A edição analisada refere-se ao ano de 1981. A orientação encontrada na contracapa sinaliza:

Os livros desta série foram especialmente elaborados para crianças classificadas como pré-leitores, isto é, que estão começando a desenvolver uma linguagem oral, onde a percepção e o estabelecimento de relações entre imagem e palavras são fundamentais. Nessa fase, a manipulação dos livros é essencial, pois as crianças se deliciam observando as ilustrações, enquanto os pais ou a professora estão lendo a estória.

A partir da orientação observa-se que o livro refere-se ao público alvo como “pré-leitores”, infere-se que se destina aqueles que ainda não dominam de modo pleno o código alfabético. É possível compreender, neste caso, que há uma necessidade de estabelecer relação entre palavra e imagem. Para as crianças estaria reservado o prazer de apreciar as ilustrações enquanto um adulto faria a mediação da leitura.



Observa-se que as letras representam o movimento corporal de um personagem, que no caso, se assemelha a um palhaço. O texto utiliza o recurso da aliteração ao destacar em todas as palavras as letras que estão sendo abordadas, no caso L e M. O texto usa como recurso listas de palavras.

No livro intitulado “Pare no P de poesia” vê-se que a letra do alfabeto aparece em destaque inserida em meio as imagens. Os títulos dos textos iniciam com a letra correspondente. O conteúdo do texto não se refere de modo imediato ao aprendizado do abc. Embora, a temática das poesias esteja relacionada ao universo infantil.





Alguns arremates

Esta investigação, que toma os abecedários, abcs ou silabários como artefatos privilegiados para compreensão e análise, encontra-se em desenvolvimento. Não foram, aqui, explorados os diversos aspectos e dimensões de estudo que suscitam.

Como gêneros textuais escolares, enfim, há muito por compreender acerca de sua importância e dos transbordamentos dos dispositivos escolares para outras práticas culturais, como hoje podemos observar nas atividades lúdicas, que podem ser experimentadas desde a pequena infância nos suportes digitais, jogando com letras e palavras em casa, na rua, na praça, nos mais inusitados lugares em que podemos interagir com as mídias eletrônicas, aprendendo também a leitura e a escrita. O curioso é que a tradição secular dos abecedários parece resistir a todas essas revoluções dos suportes de escrita e leitura. Eis que se apresentam, ainda, renovados, e ao mesmo tempo, nas formas mais antigas que os engendram como dispositivo de acesso à cultura escrita de um tempo.

Os abecedários que associam as letras a texto ou imagem, reaparecem e se multiplicam em forma poética, não se esgota em uma função primordialmente didática, mas também literária.

Referências

ARAÚJO, Elza Beatriz Von Döllinger de. **Pare no P da poesia**. Belo Horizonte: Vigília, 1980.

AYALA, Walmir. **Aventuras do ABC**. Ilustrações Claudia Scatamacchia. São Paulo: Melhoramentos, 1981.

CAGLIARI, Luis Carlos. **A história do alfabeto**. São Paulo: Paulistana, 2009.

CARRETE, David; PÉRON, Jacques. **Sur les bancs de l'école**. Les objets de la communale. Paris: Editions du Layeur, 2007.

CHARTIER, Anne-Marie. **Des abécédaires aux méthodes de lecture**: gènese du manuel moderne avant les lois Ferry. Mimeo, 2004.

CHOPPIN, Alain. Le manuel scolaire, une fausse evidence historique. In: **Histoire de l'éducation**, Paris, n. 117, p. 7-56, janvier./mars. 2008. Disponível em: <<http://www.cairn.info/article>>. Acesso em: maio de 2013.

Dicionário HOUAISS da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

DUVALLON, Jean. **Les abécédaires**. Palavras e maravilhas. Paris: De Borée, 2010.

ESCOLANO BENITO, Agustín. Los comienzos de la edición escolar moderna en España. In: **El libro y la Educación**. España: ANELE, 2000.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva Frade. **Uma genealogia dos impressos para o ensino da escrita no século XIX**. In: Revista Brasileira de História da Educação, n. 44, p. 264 - 281, mai./ago. 2010.

HÉBRARD, Jean. **Os livros escolares da Bibliothèque Bleue**: arcaísmo ou modernidade? In: Revista Brasileira de História da Educação, n. 4, p. 10-45, jul./dez. 2002.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Os cadernos escolares como fonte histórica: aspectos metodológicos e historiográficos. In: MIGNOT, Ana Crhystina Venancio. (Org.). **Cadernos à vista**: escola, memória e cultura escrita. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2008, p.15-33.

MUDANÇAS NO CURSO NORMAL, VALORIZAÇÃO DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO E CONCEPÇÕES DE TRABALHO PEDAGÓGICO NO INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO OLAVO BILAC - SANTA MARIA/RS DE 1950 A 1970

Marina Engler

Graduanda em Pedagogia Licenciatura Plena – diurno pela Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: marina_engler@hotmail.com

Luiza da Silva Braido

Graduanda em Pedagogia Licenciatura Plena – diurno pela Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: luizasbraido@gmail.com

Josiane Lara Fagundes

Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: josilf@yahoo.com.br

Vicente Calheiros

Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria
vicocalheiros@gmail.com

Liliana Soares Ferreira

Doutora na Universidade Federal de Santa Maria. E-mail:anaililferreira@yahoo.com.br

Resumo

O presente trabalho sistematiza estudos desenvolvidos em dois Projetos de Pesquisa, realizados pelo grupo Kairós, na Universidade Federal de Santa Maria. Ele pretende através da história do Curso Normal no Rio Grande do Sul, especificamente em Santa Maria, no Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac, pelas políticas públicas implantadas neste Curso, conhecer concepções de trabalho pedagógico, mudanças no Curso Normal e indícios da valorização do profissional da educação no século passado, mais especificamente de 1950 a 1970. Para realizar nossa pesquisa, nos inserimos no referido Instituto, localizado em Santa Maria, criado em 1901, que possui um rico acervo histórico. O principal material por nós analisado foram recortes de jornais, fotos de antigas normalistas e livros produzidos na escola. Ao acabar o texto notamos que surgiram mais perguntas do que esclarecimentos, mas isso é apenas um impulso para continuarmos pesquisando.

1. Introdução

O presente estudo é parte do trabalho que realizamos como pesquisadoras de Iniciação Científica nos projetos “Sentidos, descrições e possibilidades do trabalho pedagógico: o trabalho dos professores em questão”; e “Trabalho pedagógico na escola santa-mariense: histórico e perspectivas”. Ambos os projetos são desenvolvidos pelo Kairós -

Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Políticas Públicas e Educação, na Universidade Federal de Santa Maria.

O primeiro projeto, que é considerado mais amplo, tem por objetivo entender o processo de constituição do trabalho pedagógico na história da escola gaúcha a partir de 1900, em especial nos cursos de formação de professores. O segundo, objetiva também entender como se deu esse processo, porém, com um enfoque na escola santa-mariense. Dentre os objetivos específicos dos dois projetos, pretendemos aprofundar o conceito de trabalho pedagógico como trabalho dos professores, possibilitar aos pesquisadores um constante aprofundamento teórico e socialização de produções, relacionar a historicidade do trabalho pedagógico em Santa Maria e no Rio Grande do Sul com a historicidade das políticas públicas de educação no país etc.

Nos projetos, iniciamos pesquisando sobre o histórico das escolas normais do Estado, mas percebemos que poucas tinham o cuidado com a preservação da sua história. Um dos poucos era o Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac (IEEOB), localizado em Santa Maria, o qual mantém um acervo histórico. Tal acervo contém notícias, atas, objetos, diários e registros de professores, uma maquete da escola, uniformes, fotografias etc. Então centramos a pesquisa no IEEOB, pois, além de ele ter um cuidado com a preservação de sua história, como já mencionado, está localizado próximo a nós, facilitando acesso regular, e é um dos considerados mais antigos em nossa pesquisa. Começamos a pesquisar, então, no acervo e com os sujeitos daquela Instituição, concepções de trabalho pedagógico no Curso Normal, ao longo do tempo, a partir de notícias e documentos.

Durante nossas pesquisas, no levantamento de dados, percebemos, principalmente em recortes de notícias e livros do Instituto, alguns indicativos a respeito da valorização/desvalorização do profissional da educação, mudanças no Curso Normal e concepções de trabalho pedagógico refletidas no IEEOB, ou seja, decretos, pareceres, leis e atos que impuseram mudanças diretas e indiretas no Instituto e documentos que revelavam valores e crenças predominantes na época. As notícias, em sua maioria, datavam dos anos 1950 a 1970. Há, também, um importante livro que revela os ideais que os professores do Olavo Bilac tinham naquele momento histórico. Por isso, resolvemos nos deter nesse período e na análise desses materiais. Dessa maneira, decidimos empreender um estudo sobre essas notícias e documentos, buscando indícios sobre esses itens:

valorização/desvalorização dos professores, concepções de trabalho pedagógico e mudanças no Curso Normal.

2. Apresentação teórico-metodológica

Para entender o trabalho que estamos realizando é preciso descrever, primeiramente, o conceito de trabalho pedagógico com o qual trabalhamos. Quando se fala em pedagógico o que normalmente se pensa é no trabalho do professor/a, no professor/a “dando” aula para seus alunos. Em certa medida, está certo. O pedagógico, e, no caso, o trabalho pedagógico é o trabalho do professor/a, mas está além disso. É também o trabalho do diretor/a, do supervisor/a, do coordenador/a, de todos/as que, de algum modo, contribuem para a produção da aula e do conhecimento. Ou seja, não há “como dissociar uma concepção de pedagógico do espaço, do tempo e do trabalho realizado pela escola. Pedagógico é a articulação desses fatores, objetivando a produção do conhecimento” (FERREIRA, 2008, p.178).

Nesse sentido, o trabalho dos professores é a centralidade do pedagógico na escola, já que é na sala de aula, onde ele trabalha, que ocorre a produção de conhecimento dos professores e dos estudantes (FERREIRA, 2010). Se é lá que ocorre a produção de conhecimento, é lá que devem se focar (principalmente, mas não exclusivamente) nossos esforços para melhorar a educação. Nas escolas nota-se “um atrelamento excessivo à prática [...] em detrimento de um contínuo estudo, um revistar os teóricos da educação como fontes para comparar a proposta de aula, redimensioná-la, e, até mesmo, entendê-la” (FERREIRA, 2008, p.183). Começando por aí, em uma reflexão sobre sua prática, pode-se pensar em tornar diferente a educação escolar, mais em acordo com os interesses dos sujeitos.

O pedagógico é da ordem do instituído e do instituinte (CASTORIADIS, 1988). E é aí que o pedagógico se relaciona fortemente com as políticas públicas que agem sobre a escola. Quando é decretada uma política educacional, os professores e toda a escola têm que se ajustar, de modo a ficar em consonância com que determinam as políticas. Dessa maneira, há uma interferência na produção de aula e do conhecimento, assim como no trabalho pedagógico, pois modificam-se ações e até mesmo pensamentos que repercutem diretamente na sala de aula.

Como nossa pesquisa pretende entender como se constituiu o trabalho pedagógico no Curso Normal, além das mudanças que ocorreram no curso, e buscar indícios de valorização do professor, no período de 1950 a 1970, precisamos compreender melhor a história desse curso no Brasil. Para isso, devemos levar em conta o contexto histórico, os fatos do momento em que ocorria. Em 1822, ocorreu a Independência do Brasil. Logo em seguida, em 1824, foi promulgada a primeira Constituição, que pregava que a instrução primária deveria ser gratuita a todos os cidadãos. O primeiro ato de implementação da Escola Normal foi em 1834 (SAVIANI, 2010). No ano de 1835 iniciou seu trabalho a primeira Escola Normal, localizada na cidade de Niterói, no Rio de Janeiro, mas que com a reforma Couto Ferraz (1854), teve que ter suas portas fechadas. Com toda essa reforma, a Escola Normal foi substituída por professores adjuntos (SAVIANI, 2010), mas como em todos os lugares, essa ordem não foi muito bem cumprida. Apenas no ano de 1860 iniciou o processo de criação de escolas normais no Rio Grande do Sul, e somente em 1869 veio a funcionar a primeira Escola Normal no Estado, localizada em Porto Alegre, chamada Escola Normal General Flores da Cunha (SAVIANI, 2010).

Na data de 1889, o Brasil constituiu-se República, e, em 1901, a Escola Normal passa a se chamar Colégio Distrital (Decreto nº 373), e, logo em seguida, 1906, muda o nome novamente para Escola Complementar. Focalizando o estudo do Curso Normal para o Rio Grande do Sul, observou-se nos relatos históricos que a procura era em grande escala por mulheres, o curso era sob a forma de internato. As estudantes tornavam-se moradoras de orfanatos dentro da própria instituição, e era pago. Metade do salário de professor era deixado no orfanato para reformas ali feitas, e aprimoramento do ensino de futuras professorandas (termo usado por alunas do curso). Havia aulas de corte e costura, e tarefas que eram feitas por donas de casa, fazendo com que o curso se feminizasse, ou seja, houvesse maior procura das mulheres no curso normal (SAVIANI, 2010).

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 4.024, do ano de 1961, aprovada durante o governo de João Goulart, a formação de docentes para o ensino primário se daria pela escola normal de grau ginásial, com o mínimo de quatro séries anuais e diploma de regente de ensino primário; e escola normal de grau colegial, com três séries anuais e diploma de professor primário. O ensino normal se destinaria para a formação de professores (ensino primário), orientadores (ensino primário), supervisores e

administradores escolares (ensino primário) e para conhecimentos técnicos relativos à educação da infância.

A Lei Nº 5692/71 faz com o Curso Normal passe a ser denominado de Magistério, além de ampliar para oito anos a obrigatoriedade da educação e com mínimo de sete anos para ingressar, estabeleceu o ensino de 2º grau com três ou quatro anos de duração. Em 1988, a 7ª (sétima) Constituição Federal passa a definir a educação é um direito social. Em 1996, aprovada a Lei nº 9394, tem-se um novo dimensionamento para o trabalho dos profissionais da educação com formação no Curso Normal, uma vez que a formação de docentes para atuar na Educação Básica passou a ser em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, ficando a oferecida em nível médio na modalidade normal, como exigência de formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do Ensino Fundamental. Assim, passou a ser necessário também se graduar em curso superior para o exercício do magistério, sendo necessária uma série de adequações às novas regras no prazo de até 5 (cinco) anos, ou seja, os professores que apenas tivessem Curso Normal e atuassem em outros anos que não os cinco primeiros do Ensino Fundamental, deveriam fazer também um curso de graduação, licenciatura, no prazo de cinco anos.

3. O Curso Normal: instituição e sujeitos

Com todas essas mudanças ocorridas na história da educação no Brasil, no interior do Rio Grande de Sul, uma escola chamada atualmente de Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac sofreu todas essas mudanças, tendo que se enquadrar dentro dos padrões exigidos pela lei. Assim sendo, apresentaremos a seguir um pouco da história do Instituto.

Ele foi criado em 1901, com nome de Colégio Distrital. Depois disso, ocorreram diversas mudanças de nome. Em 1906, passou a se chamar Escola Complementar. Em 1910, Colégio Elementar. Em 1938, Escola Complementar Olavo Bilac. Em 1941, passa a chamar-se Escola Normal Olavo Bilac. Em 1962, Instituto de Educação Olavo Bilac. Em 1979, Instituto de Educação Olavo Bilac - Escola Estadual de 1º e 2º Graus. E, em 2000, tem sua última mudança de nome, passando a se chamar Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac - IEEOB. A primeira turma de normalistas da Escola Normal Olavo Bilac concluiu o curso em 1947. Destaca-se na história da Instituição, que foi tombado pelo Patrimônio Histórico e Cultural do Município de Santa Maria, em 22 de novembro de 2006. Atualmente, a escola

oferece Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Curso Normal, Classe Especial e EJA (Educação de Jovens e Adultos) - Ensino Médio.

Em nossa primeira visita ao IEEOB, registramos uma entrevista com a Professora Jane Becker, a responsável pelo acervo, relatando sobre sua história. Jane é formada em Estudos Sociais (licenciatura curta), e História, com especialização em História do Brasil; foi professora por mais de trinta anos de Geografia. Ela estava com vinte anos de magistério (em 1998), quando percebeu que estavam sendo jogados fora muitos objetos e registros do Instituto e, por isso, resolveu criar um projeto para reunir as documentações, fotos e materiais que se perdiam na escola. Contou que seu projeto, logo quando aceito, começou com um armário de três portas no canto da sala da supervisão, com a missão de apenas recolher e armazenar os documentos, fotos e vídeos ali presentes na escola, que se perdiam no tempo. Depois de muitos pedidos de um espaço maior, conseguiu uma sala no terceiro piso da escola, mas o acesso era difícil, fazendo com que muitas pessoas não chegassem até o acervo. Durante um dia de chuva, Jane chegou ao salão do Bilac, onde encontrou o piano e sua capa molhados pela chuva, e já em fase de apodrecimento. Questionou-se sobre o que poderia fazer para salvar a historicidade que naquele piano estava presente. Ao decorrer dos meses, percebeu que o sentimento Bilaquiano era imenso, e que deveria abranger em seu projeto a arrecadação de mais documentos, fotos, objetos, filmes, atas, quadros entre outros itens que contam a história do Bilac. Com o aumento dos arquivos, conseguiu uma sala maior, onde até hoje se encontra o museu, no térreo do Instituto Olavo Bilac. Becker realizou vários cursos, seminários com especialistas em museus, em 2004 registrou o acervo no cartório, e, em 2010, foi registrado no IBRAM - Instituto Brasileiro de Museus.

Ao conversarmos com Jane, é impossível não ver amor ao que faz. O ato de cuidar, preservar e contar as histórias para os alunos, e visitantes do museu é o que a enche de orgulho ao falar que ainda é uma Bilaquiana. O amor ao Bilac até hoje também é sentido pelas normalistas que aqui passaram. Hoje, ainda há encontros de normalistas, e estudantes que fizeram parte desta história.

Em nosso processo de conhecer o acervo, começamos nossas visitas, catalogando o livro de registros e atas, o qual continha listado, organizado tudo o que tinha no acervo, desde fotos, álbuns, documentos, registros e diários de professores, até uniformes, troféus e réplicas de materiais escolares antigos. Catalogamos os materiais que achamos ser relevantes com base nos critérios ano, documento, tipo, localização, autoria e observação.

Após esse processo, passamos a analisar os recortes de jornais sobre o Instituto, guardados no museu da escola. São muitos os recortes, separados por ano, em pastas. Os recortes que mais nos chamaram a atenção e que muito se repetiram são os que falam sobre exames de admissão e sobre limitação de vagas para o Curso Normal. Destacaram-se aspectos, em primeiro lugar, em relação à quantidade de vezes que apareciam, e, em segundo, quanto à própria existência da notícia e, conseqüentemente, à quantidade de vagas. O passo seguinte foi uma análise das fotos e dos livros e livretos produzidos no Bilac e do depoimento de uma antiga normalista.

Analisaremos, a seguir, primeiramente, o depoimento. Porém, antes, uma pequena contextualização. Em 1939, o curso de Pedagogia surgiu no Brasil (FURLAN, 2008). Antes disso, os professores eram formados principalmente nos cursos normais (a partir, é claro, de seu surgimento, em 1935). Por isso, a partir do surgimento do Curso Normal, é justificada a grande procura por esse curso, averiguado pelas notícias sobre o Olavo Bilac, que após analisaremos, e por um depoimento escrito por uma das primeiras normalistas formadas no IEEOB, em que ela fala sobre o status de ser normalistas: (AHOB Nº157 - Pasta com cópias de documentos históricos do IEOB, vários anos).

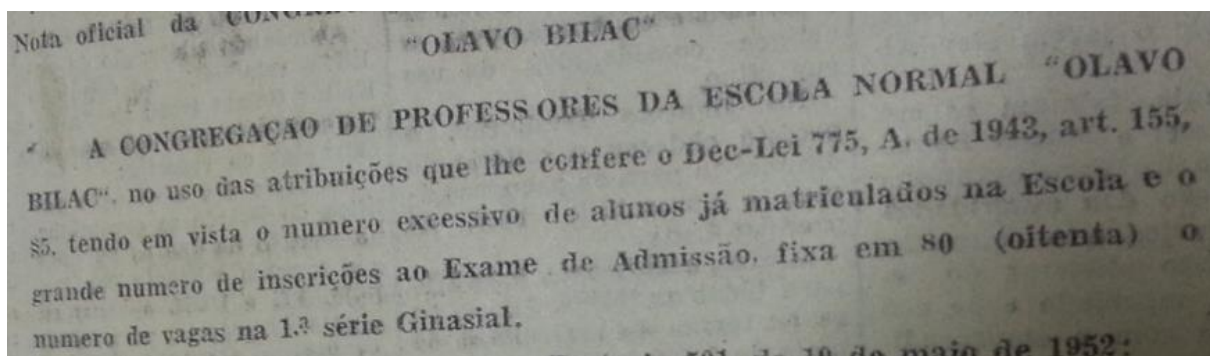
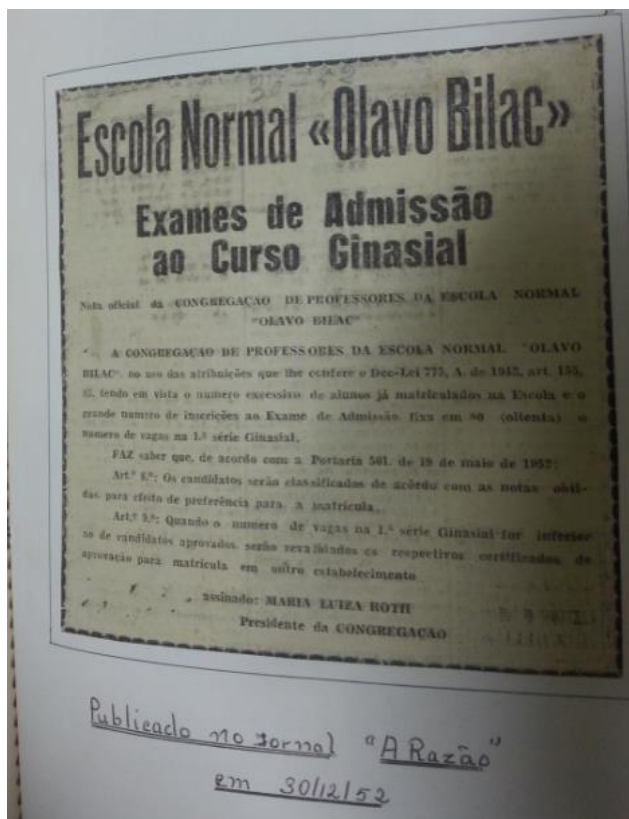
Ser normalista nos anos 50 era um fato muito especial. Era uma opção de curso valorizada pelas famílias e agradava tanto os pais quanto as alunas. [...] As jovens viam como “status” social ser normalista - quando não havia ainda a febre das modelos e atrizes a normalista ocupava a imprensa com a imagem da boa menina, bonita, instruída e encantava a todos que conviviam com ela.

Esse depoimento, que consta no Acervo Histórico do Olavo Bilac, demonstra o que era ser normalista nos anos 1950, como as pessoas e elas próprias se viam, constatando o grande prestígio e *status* que tinha ser normalista e, por conseguinte, ser professora.

Trabalharemos, agora, com a notícia sobre o exame de admissão, apenas uma delas, a qual se encontra dentro do período escolhido por nós para melhor aprofundarmos o assunto, além de ser representativa de todas. Ela é de 1952, publicada no jornal A Razão e diz o seguinte:

Figura 1

Exames de Admissão ao Curso Ginásial



Publicado no jornal "A Razão" em 30/12/52.

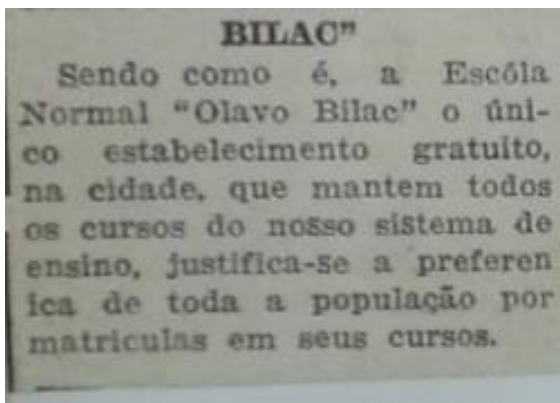
O Decreto mencionado na notícia, Decreto-lei Nº 775A, art. 155, V, de maio de 1943, diz: "Compete a congregação: fixar, anualmente, dentro das limitações estabelecidas em lei, a lotação das classes e o número de turmas, nos cursos normais e extraordinários". Por esse Decreto e pela notícia, podemos perceber a grande procura pelo magistério na época. É relevante destacar que mesmo o Decreto sendo de quase dez anos antes da notícia, naquele ano ele ainda estava em vigência, por ter sido mencionado na própria notícia. Além disso,

um importante documento entre este período é o Decreto Nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946 (Lei Orgânica do Ensino Normal), que nada diz sobre a quantidade excessiva de matrículas.

Outra notícia interessante e que merece ser analisada é também publicada no jornal A Razão, de 1952, e diz: “Limitadas em 80 as vagas para a primeira série ginásial da Escola Normal Olavo Bilac”. De acordo com a foto abaixo, dois trechos da notícia dizem:

Figura 2

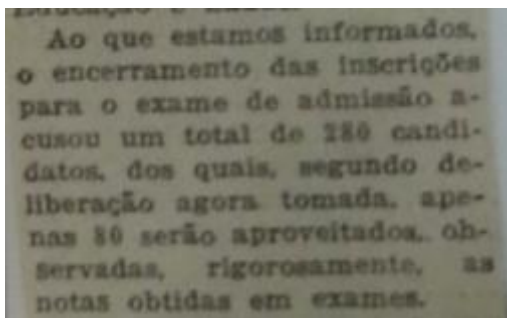
Recorte da notícia: “Limitadas em 80 vagas para a primeira série ginásial da Escola Norma Olavo Bilac”.



Jornal A Razão, 30 de Novembro de 1952.

Figura 3

Recorte da notícia: “Limitadas em 80 vagas para a primeira série ginásial da Escola Norma Olavo Bilac”.



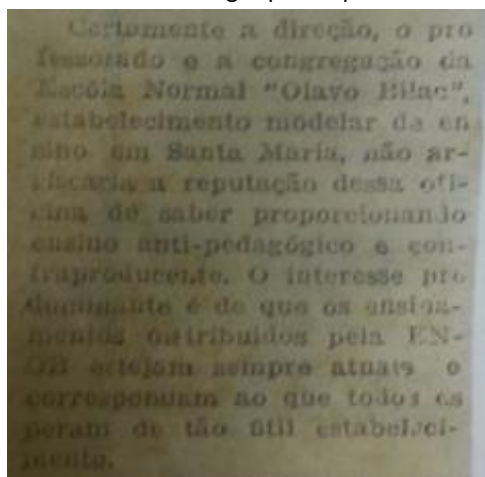
Jornal A Razão, 30 de Novembro de 1952.

Aqui, nota-se, explicitamente, a grande procura pelo Curso Normal no Instituto de Educação Olavo Bilac, em Santa Maria, e comprova também a valorização que esse curso tinha. Havia 280 candidatos e somente 80 poderiam entrar, mediante rigoroso exame. Diferentemente dessa situação, hoje, nos baseando em conversas com normalistas recém formadas e com pessoas do próprio Instituto, isso não ocorre, o curso é pouquíssimo procurado. Claro, outro fator que deve ser levado em conta, é que por meio da Lei nº

9394/96, como dito anteriormente, a formação do profissional de educação deve se dar em nível superior, e não apenas por meio de Curso Normal. Naquela época, não havia em Santa Maria uma faculdade para a formação de professores (esta só começou em 1984) por isso também o magistério era mais procurado, porém, como mostrado logo acima, não é o único fator, a questão do status é extremamente significativa para a procura do curso, pois, se analisarmos os próprios cursos de Pedagogia (nível superior) hoje, notaremos que estes também são pouco procurados, confirmando a hipótese de ser a profissão professor hoje desvalorizada, e antigamente valorizada⁴⁹². Ainda na mesma notícia, referindo-se aos muitos candidatos e poucas vagas, há dois trechos que fazem menção ao pedagógico, os quais seguem abaixo para em seguida analisarmos - os:

Figura 4

“Limitadas em 80 vagas para a primeira série ginásial da Escola Norma Olavo Bilac”

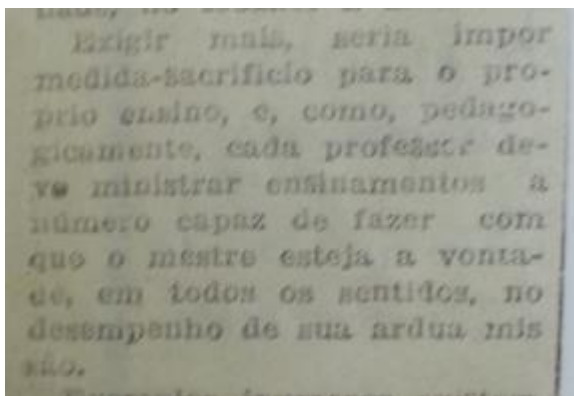


Jornal “A Razão” de 30 de Novembro de 1952.

⁴⁹²A questão procura/não procura pelo magistério não é o único indicador de valorização/desvalorização deste, questões salariais e até de noções, sensos em relação a ele também são importantes, mas citamos esse item por ser relevante em nossa pesquisa.

Figura 5

Recorte da notícia: “Limitadas em 80 vagas para a primeira série ginásial da Escola Norma Olavo Bilac”.



Jornal “A Razão” de 30 de Novembro de 1952.

O pedagógico citado acima se contrapõe ao “amontoar alunos em salas de aula”. Como o Instituto não dispunha de espaço suficiente para os 280 candidatos mencionados anteriormente, foi aplicado um exame de admissão para selecioná-los. O autor da notícia defende a ação do Olavo Bilac, dizendo que não seria pedagógico uma quantidade excessiva de alunos em sala de aula. Essa concepção de pedagógico demonstrada no trecho é condizente com a apresentada no começo de nosso texto, pois pedagógico é o pensar e agir da escola na perspectiva de produzir conhecimento (FERREIRA, 2008). Dessa maneira, muitos estudantes dentro de uma sala de aula seria um fator prejudicial à aula e, conseqüentemente, à produção de conhecimento, que é, afinal, o objetivo de todo o trabalho pedagógico na escola.

E, ainda no mesmo trecho, a parte final aborda a profissão professor ser uma “árdua missão”, demonstrando o grande prestígio que tinha, o quanto era estimado. Mas mostrando também como o trabalho do professor era relacionado a um sacerdócio, ou seja, não era considerado um trabalhador, mas alguém que estava cumprindo uma missão e que, por isso, era necessário que o mestre estivesse “à vontade” para desempenhá-la. Será que hoje em dia essas mesmas concepções não permanecem (não descritas com palavras como missão, mas de maneira mais mascarada, sutil), essa visão do professor como vocacionado e que, por isso, não precisa de bons salários e boas condições de trabalho?

Além de recortes, fotos também são elementos muito interessantes a serem pesquisados. As fotos constantes no acervo histórico do Olavo Bilac, especialmente aquelas

do Curso Normal, nos mostram que as mulheres são a totalidade. Um exemplo é essa fotografia de formatura do Curso Normal de 1953, em que são vistas apenas mulheres:

Figura 6

Fotografia do Álbum Nº 9 de 1952, 1953, 1955, 1960.



Acervo Histórico do Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac.

Para explicar este fenômeno voltemos um pouco no tempo, analisando a feminização e feminilização do magistério. No século XIX haviam as aulas separadas, para meninos e para meninas, e as professoras davam aula para as meninas e os professores para os meninos, havia também as aulas mistas, ministradas pelas mulheres. Na medida em que essas aulas mistas aumentaram começaram a aumentar também as professoras, resultando, afinal, na sua predominância, é a feminização. Outro motivo dessa predominância é a industrialização, pois com ela os homens tiveram que trabalhar nas fábricas (necessitava-se mão-de-obra), e foram as mulheres que passaram, então a ser as professoras. A mulher trabalhar no magistério significou, nos discursos, apenas uma extensão de sua atividade de educadora dentro de casa. Por isso, criou-se a ideia de uma profissão vocacionada, profissão que serve especialmente para as mulheres, por elas “serem” sensíveis, amáveis, calmas (características atribuídas normalmente à elas), é a feminilização (TAMBARA, 1998).

No século XX, as mulheres se solidificaram no magistério, e isso se reflete no Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac, averiguado pelas fotos, depoimentos, convites de formatura, depoimentos de antigas normalistas, recortes de jornal a respeito formatura ou trabalhos realizados pelas normalistas, etc., em que só aparecem mulheres.

Outro ponto interessante é a questão sobre o que era necessário para quem pretendia ingressar no Curso Normal. Já em 1869, o regulamento dos Estudos do Curso Normal, diz sobre o critério das matrículas:

Apresentação de um requerimento dirigido ao Inspetor-Geral, declarando nome, estado, filiação, idade, residência e naturalidade, anexando os seguintes documentos:

- 1- Certidão de batismo ou justificação pelo juízo competente, provando ter nunca menos de 16 anos de idade;
- 2- Atestado médico provando haver sido vacinado ou ter tido bexiga, e não padecer de enfermidade ou vício de conformação que tornasse o candidato impróprio para o ensino;
- 3- Atestado do pároco respectivo, provando a conduta moral e religiosa;
- 4- Atestado de mestre ou diretor de algum colégio que tivesse frequentado, provando sua habilitação nas matérias primárias, que constituíam o ensino de 1º e 2º graus;
- 5- Atestado da autoridade policial do distrito provando ter tido sempre bom procedimento civil (SCHNEIDER, 1993, p. 234-235).

E, em 1962, percebemos que essa ideia ainda perdura, pelo Parecer nº 93, que diz:

Educador qualificado seria aquele que reunisse qualidades pessoais e profissionais que o tornassem capaz de infundir à escola a eficácia do instrumento educativo por excelência e de transmitir a professores, alunos e à comunidade sentimentos, ideias e aspirações de vigoroso teor cristão, cívico, democrático e cultural.

É interessante notar como esses ideais ainda se mantêm, já que se passou quase um século entre as duas leis e praticamente nada mudou. Tudo isso mais uma vez demonstra a concepção da profissão professor não como um trabalho, mas como uma missão, atestado anteriormente pela notícia e, agora, por todos esses requisitos necessários para atuar no magistério, se incluindo aqui “atestado de conduta religiosa”.

No acervo histórico do IEE Olavo Bilac, há um livro chamado “Preleções, proferidas na Escola Complementar de Santa Maria durante a semana de educação de 1930”. Trata-se de uma coletânea de textos proferidos por professores e diretores do Olavo Bilac (na época chamada Escola Complementar) a respeito de “Lar, Fraternidade, Escola, Saúde como um Bem, Natureza e a Arte, Boa vontade”. Esses textos refletem os ideais da época, o que os professores pensavam a respeito dessas seis questões. Sobre a Escola há um trecho muito relevante que relacionamos com o Parecer nº 93, de 1962:

Para realizarmos ideal tão sublime onde sentimos apelo, incitamento,“ é preciso congregarmos todas as forças, reunir todas as energias, escolher todas as boas vontades para dessa amálgama íntima e coesa, fazermos uma Pátria dadivosa para os estranhos, mas antes de tudo maternal para os filhos, liberal, misericordiosa, suave, lírica, mas escudada de energia e de prudência, de instrução, e de civismo, para assegurar e defender a nossa honra, a nossa inteligência, o nosso trabalho, a nossa justiça e a nossa paz”. Só assim faremos do Brasil a Grande Pátria, que será forte para ser boa, instruída para ser justa e rica para ser generosa⁴⁹³.

Percebemos a relação entre o Parecer de 1962 e as Preleções de 1930, pois ambos consideram importantes os aspectos cívicos, democráticos, de instrução, honra, etc., aspectos esses considerados indispensáveis para um professor e, portanto, para a formação das pessoas da nação. E como mostrado anteriormente nos recortes do jornal A Razão, a profissão professor era considerada uma “árdua missão”, pois ele deveria ter todas as qualidades acima e formar indivíduos também com essas qualidades. Além disso, os próprios subtítulos: Boa Vontade, Fraternidade, nos mostram outros valores considerados importantes.

4. Considerações finais

Através de nosso trabalho em desvelar a história do Curso Normal e relacionando ao Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac e com as políticas públicas, começa-se a vislumbrar concepções de trabalho pedagógico, e indícios de valorização do profissional de educação. Os professores, pudemos constatar, eram muito valorizados; preocupavam-se com seu bem estar na sala de aula, e, assim, com a aprendizagem e a produção de conhecimento, não eram considerados trabalhadores, mas sim executores de uma missão; a procura pelo magistério era muito grande, mostrando o status que tinha essa profissão; as mulheres eram a maioria (se não a totalidade), decorrente do processo de feminização e feminilização do magistério; os requisitos que um professor precisava ter eram muitos e elevados (civismo, cristão, boa vontade etc.). Ademais, percebemos as várias mudanças pelo qual o Curso passou, desde sua criação até se tornar praticamente sem função, já que apenas com ele não se pode exercer o magistério.

⁴⁹³Texto no original, com a gramática da época.

Podemos formular algumas perguntas – que talvez possam servir de base para a sequência de nossos estudos – e que colocaremos aqui para reflexão. Por que as pessoas continuam a fazer o curso normal, se depois serão obrigadas (de acordo com a LDB nº 9394/96, art. 62.) a fazer um curso superior para exercer a profissão? Será que a LDB nº 9394/96 decretou a morte do Curso Normal? Através do tempo, qual foi seu estímulo para que existisse? Como as normalistas de antigamente e de hoje se veem e veem o curso normal? A profissão professor (a) é uma tarefa feminina? Será que para ser professor é necessário ter todos os valores citados acima? Será que ainda hoje perduram esses valores citados, os quais os professores necessitavam ter?

O presente estudo é apenas o início de uma longa jornada de estudos, pesquisas, reflexões que estão dentro dos projetos de pesquisa já citados e que, por isso, é apenas um vislumbre, uma pequena parte, mas de muita importância. Os projetos são trabalhos com poucos antecedentes e de extrema relevância para compreendermos como foi se constituindo o trabalho pedagógico nos Cursos Normais/Magistério no Rio Grande do Sul ao longo do tempo, a partir de 1900, e para, assim, mudar o hoje, mudar o pedagógico na escola, isto é, a aula, a produção de conhecimento, mudar a educação. Isso porque, para mudar o futuro é preciso, primeiramente, entender o passado e agir no presente, ou seja, a historicidade nos interessa porque através dela compreendemos o processo de constituição da realidade material hoje, o porquê do que acontece hoje em dia, e entendendo-as, temos mais possibilidades de revertê-las ou modificá-las, visando a uma educação de maior qualidade para todos.

5. Referências

BRASIL (1988). Constituição Federal de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm

BRASIL. (1901). Decreto nº 373, de 1901. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/105552/DECRETO%20373%20DE%201901.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

BRASIL. (1943). Decreto-lei nº 775 A, de 1943. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/105576/DECRETO%20775A%20DE%201943.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

BRASIL. (1854). Lei nº 1331, de 1854. Couto Ferraz. Brasil. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/publicacoes/doimperio/colecao5.html>

BRASIL. (1971). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024, de 1961. Disponível em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htmhttp://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm

BRASIL. (1971). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692, de 1971.

Disponível

em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htmhttp://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm

BRASIL (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 1996. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf><http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>

BRASIL. (1946) Lei Orgânica do Ensino Normal, de 1946.

Disponível em:<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html><http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>

CASTORIADIS, Cornelius (1982). **A Instituição Imaginária da Sociedade**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FERREIRA, Liliana S. (2008). **Gestão do pedagógico**: de qual pedagógico se fala? Currículo sem Fronteiras, v. 8, nº 2, Jul/Dez, pp.176-189.

FERREIRA, Liliana S. (2010). **O trabalho dos professores em contextos de gestão escolar**. Revista Portuguesa de Educação, v.1, nº 23, junho, p. 81-98.

FURLAN, C. M. A. História do curso de Pedagogia no Brasil: 1939-2005. VIII Congresso Nacional de Educação- EDUCERE, III Congresso Ibero-Americano de violências nas escolas. 2008, Pontífica Universidade Católica, Paraná. Anais...

I.E Olavo Bilac.<http://ieeolavobilac.blogspot.com.br/>

INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO OLAVO BILAC. Acervo Histórico, Santa Maria, Rio Grande do Sul.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010. - (Coleção memória da educação).

TAMBARA, Elomar. **Profissionalização, escola normal, e feminilização : Magistério sul-rio-grandense de instrução pública no século XIX**. Pelotas: História da Educação ASPHE/FaE/UFPEL, 1998.

INFÂNCIAS E CULTURA POPULAR: NARRATIVAS DE “EMBRUXAMENTOS” DE CRIANÇAS (SANTA CATARINA, 1929-1950)

Marli de Oliveira Costa
Universidade do Extremo Sul Catarinense- UNESC
moc@unescc.net

Resumo

Esse artigo trata de uma experiência marcante na vida das crianças que habitavam Santa Catarina entre os anos de 1929-1950. O estudo é um recorte da tese “Infâncias e artes das crianças: memórias, discursos e fazeres (Sul de Santa Catarina - 1920 a 1950)”, defendida em 2009. O objetivo é mostrar uma das explicações para problemas de saúde que algumas crianças apresentavam e que envolvia o imaginário popular. Os documentos analisados foram narrativas de pessoas que vivenciaram tais experiências no período e espaço investigado. As categorias de análise são principalmente: memória, cultura popular, infância e história oral. As explicações para os “ataques das bruxas” alcançavam a idéia de que “esses seres fadóricos” tentavam sugar a vida das crianças, para romper com a maldição do seu destino.

Palavras-chave- infâncias, cultura popular, memórias,

Introdução

Esse artigo é um recorte da tese de doutoramento defendida em 2009, com o título de “Infâncias e artes das crianças: memórias, discursos e fazeres (sul de Santa Catarina, 1920-1950). O estudo apresenta, por meio de análise de narrativas, uma das experiências das infâncias vivenciadas no sul de Santa Catarina, Brasil, entre os anos de 1920 a 1950. Trata-se das explicações do conhecimento da cultura popular para problemas relacionados a algum comportamento, ou algum tipo de doença que afligia as crianças pequenas de zero a seis anos.

As narrativas foram construídas por meio da metodologia de história oral. Pois, a história oral, na atualidade, aparece como uma alternativa à história oficial, que considera apenas os documentos escritos como fontes “verdadeiras” para a consulta histórica (MEIHY, 1992). Sendo que seu uso vem se apresentando, no meio acadêmico, como uma prática, desde os anos de 1970⁴⁹⁴. Para discutir as lembranças das pessoas que vivenciaram ou conheceram tais experiências utiliza-se a memória como principal categoria de análise, bem como as discussões acerca do imaginário na cultura popular.

⁴⁹⁴ Para efetuar o trabalho de história oral seguiram-se os seguintes passos: entrevista, gravação, transcrição, transcrição e devolução aos narradores. (MEIHY, 1992)

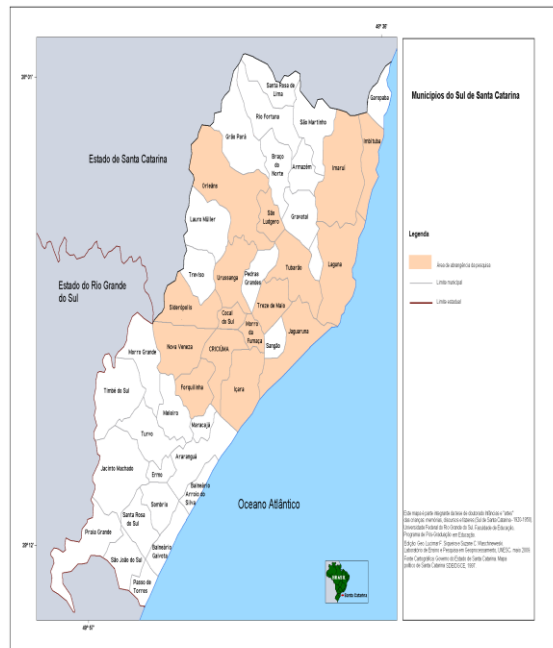
As memórias de pessoas que viveram suas infâncias no período indicado mostram que uma das ameaças a vida das crianças eram os ataques das “bruxas”. No entanto, poderiam livrar-se dos chamados “embruxamentos” de duas formas: Uma delas era a intervenção de feitiçeras ou feitiçeiros que possuíam poderes de desfazer os encantamentos, benzendo as criancinhas. Outra forma era quando as próprias mães, (dos “embruxados”) conhecedoras das palavras de poder, expulsavam de suas casas as mulheres encantadas, conhecidas como bruxas. Essas mulheres eram, muitas vezes, vizinhas ou parentes próximas das famílias.

Tais pessoas sofriam de uma maldição que as transformava em seres “fantásticos”. No imaginário das comunidades investigadas, necessitavam da vida de “inocentes” para poder se libertar de tal sina. Essas vivências, ou a incorporação das mesmas, em suas próprias experiências, indicam o quanto o mundo fantástico das bruxas integrou a vida das crianças em Santa Catarina, pois emergem como reais compondo o universo infantil dos rememoradores, como resistência a uma urbanização que se instaurava na região.

Essas narrativas auxiliam pesquisadores da educação a compreenderem a pluralidade de infâncias que circularam e circulam em diferentes culturas no Brasil, contribuindo para os estudos acerca da história das infâncias e das crianças.

O foi organizado da seguinte forma: Num primeiro momento apresenta-se o local investigado, sul do Estado de Santa Catarina com o objetivo de situar o leitor na localização geográfica da experiência. Na sequência mostra-se como as bruxas fizeram parte da vida das crianças num tempo em que as explicações para certas enfermidades eram desconhecidas pela população que vivia a margem do saber médico e buscava no imaginário o entendimento para certas “fatalidades”.

O sul de Santa Catarina: contextualizando o espaço de investigação



Os municípios que congregam o sul catarinense alcançaram o século XX com uma população composta por descendentes dos grupos indígenas e dos primeiros colonizadores de Santa Catarina, vicentistas e açorianos, além dos afrodescendentes⁴⁹⁵. Juntaram-se a essa população os imigrantes ou descendentes de italianos, poloneses e alemães, que vieram para Santa Catarina no século XIX.

Até o início do século XX, a economia sul catarinense era voltada para agricultura, pesca e pequenas fábricas como frigoríficos, serrarias e olarias. As atividades das populações baseavam-se, em especial, na agricultura e no pequeno comércio, muitas vezes realizado por meio de trocas. O trabalho de subsistência ocupava a maior parte do dia das pessoas e envolvia toda a família, inclusive as crianças.

Os modos de vida da maioria da população local eram caracterizados pela simplicidade das práticas religiosas, culinária caseira, a fabricação das próprias vestes, etc. A tradição oral era a principal forma de garantir a passagem entre as gerações, dos conhecimentos e técnicas necessárias à sobrevivência. Apenas uma parte da população possuía acesso a bens de consumo industrializados como enlatados, brinquedos e outros produtos manufaturados.

⁴⁹⁵ Sílvio Coelho dos Santos, ao referir-se à história do Estado de Santa Catarina, afirma: “Quando ocorreram as primeiras tentativas de povoamento em Desterro, São Francisco do Sul e Laguna, os escravos índios e negros faziam parte do contingente populacional que participava da fundação das novas vilas” (2004, p. 54).

Uma das primeiras modificações vivenciada pela região foi a construção da Estrada de Ferro Tereza Cristina, a partir de 1880⁴⁹⁶. Outros ramais dessa ferrovia alcançaram os municípios mais próximos do sul, como Criciúma e Araranguá⁴⁹⁷ a partir de 1919. A estrada de ferro facilitou o deslocamento e a comunicação entre as cidades do sul de Santa Catarina (NASCIMENTO, 2004). Outro fator que acelerou as transformações econômicas, sociais e culturais da região, na primeira metade do século XX, foi a implantação das atividades carboníferas. Tais atividades produtivas envolveram várias cidades e contribuíram para que se efetivassem mudanças nos “modos de vida” das populações⁴⁹⁸, por meio da modificação física dos ambientes de moradia e de convivência entre “colonos” imigrantes, italianos, poloneses e alemães com os habitantes do litoral, marcadamente de origem luso-brasileira e afrodescendentes.⁴⁹⁹

O início do período que os estudos denominam “ciclo da mineração”⁵⁰⁰ ocorreu em fins do século XIX, no município de Lauro Müller, que integra o sul catarinense, e teve seu auge nos anos de 1940, devido ao incentivo do governo federal à indústria nacional. Parte da região carbonífera, que compreende os atuais municípios de Lauro Müller, Orleans, Urussanga, Siderópolis e Criciúma. A mineração também acelerou o comércio devido ao emprego fixo que facilitava o crédito. As transformações advindas do incremento da mineração na região foram amplamente analisadas por diversos estudos⁵⁰¹, importando destacar que a intensificação do comércio e o processo de urbanização possibilitaram o acesso a produtos específicos para o consumo e cuidado com a sobrevivência das crianças. No entanto, antes e paralelo a esse processo muitas crianças experimentaram outros modos de interpretar a vida, a saúde e a morte.

⁴⁹⁶ O primeiro ramal dessa estrada deu-se no trecho Imbituba- Minas (antigo nome da cidade de Lauro Müller), entre os anos de 1880-1884.

⁴⁹⁷ Criciúma, em 1919, ainda fazia parte do município de Araranguá, seu desmembramento deu-se em 1925.

⁴⁹⁸ Que habitavam as cidades onde era extraído o mineral e que foram atingidas indiretamente com essa extração.

⁴⁹⁹ Trata-se da construção das vilas operárias mineiras. Essas vilas construídas pelas empresas mineradoras tinham por finalidade oferecer casa, armazém, açougue, escola, etc., às famílias operárias mineiras. Eram construídas próximas às minas. Os descendentes de imigrantes habitavam o entorno dessas vilas.

⁵⁰⁰ Ver GOULARTI FILHO, 2004.

⁵⁰¹ BELOLLI; QUADROS; GUIDI (2002); CAMPOS (2001); CAROLA (2002); GIASSI (1994); GOULARTI FILHO (2004); SILVA (1997); TEIXEIRA (1996); VOLPATO (1984, 2001); COSTA (1999); RABELO (2008).

As bruxas e a vida das crianças: experiência de infância

Na interpretação da origem das doenças das crianças pequenas aparecem narrativas sobre a presença de bruxas, narrativas essas que são significativas na construção do universo de algumas infâncias, do sul de Santa Catarina.

Durante muito tempo as pessoas que viviam “à beira mar” acreditavam que quando uma criança ficava doente isso se dava pelo fato de existirem bruxas na vizinhança. A crença na existência desses seres mutantes teria vindo da Ilha dos Açores, de onde emigraram muitos ascendentes para Santa Catarina no setecentos. (CASCAES, 2003).

A antropóloga Sonia Maluf, ao pesquisar as narrativas sobre bruxas na Lagoa da Conceição, em Florianópolis, afirma ter encontrado semelhanças entre estas e as narrativas da Europa acerca dessas entidades.

A metamorfose das mulheres em bruxas, o uso de unguentos no corpo, o vôo noturno, os encontros entre as bruxas revestidos de um caráter orgiástico muito próximo do sabá europeu mas, aqui como veremos mais adiante, não se configuraram como verdadeiros sabás, o embruxamento de crianças e a prática de malefícios contra as populações camponesas e, no caso europeu, também as urbanas. A identificação da bruxa com pessoas próximas, da própria comunidade, era outro traço comum. (1993, p. 133).

As narrativas do sul de Santa Catarina abrangem também esses aspectos levantados pela pesquisadora. Porém, boa parte dessas histórias está associada à bravura dos adultos, que enfrentavam, bruxas, almas de outro mundo e lobisomens como mostra a lembrança de José de Oliveira acerca de certo encontro de seu avô:

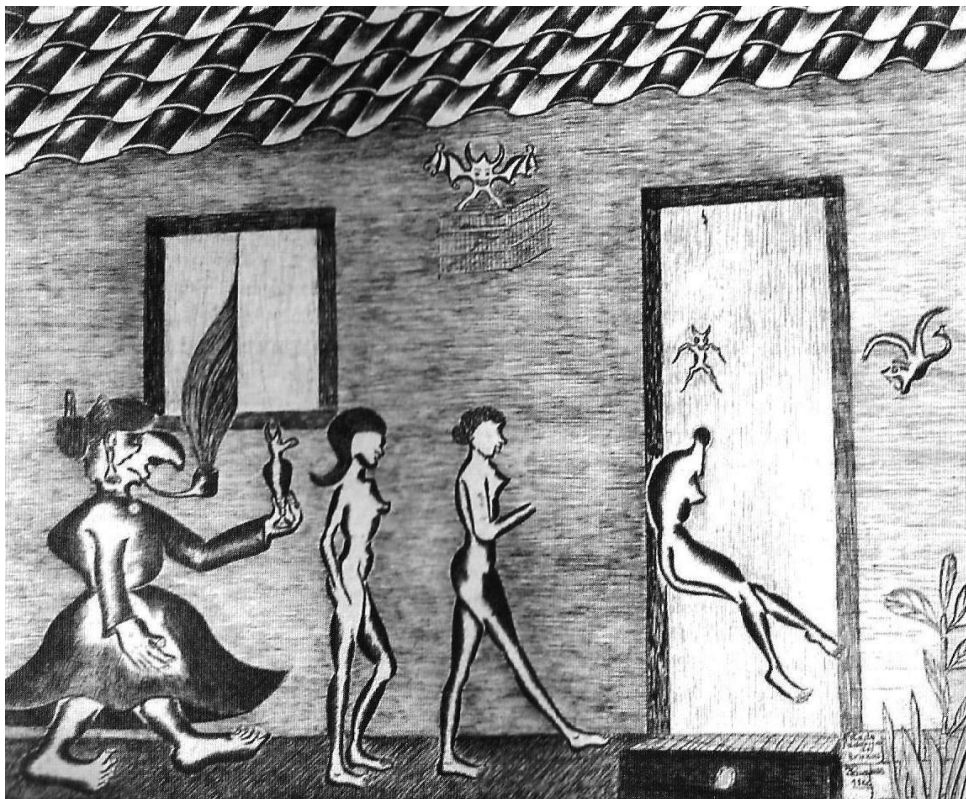
É, eles contavam cada coisa! O meu avô contava que uma vez que ele estava vindo lá do Canguiri de Fora[localidade do município de Imaruí], de cavalo, aí quando chegou, no morro da Graciana, ele vinha com cavalo assim no trote. Aí chegou aquele cavalo do lado dele e era uma mulher e disse:- Vamos, o Alazão é bom, mas hoje ele perde. Aí ele conheceu a mulher, isso era na época que tinha muita bruxa, né. Essa bruxa aí, ele conheceu a mulher, ele disse pra minha mãe a mulher quem era. O vô Jerônimo encarou a bruxa, ele não tinha medo de nada, não tinha medo dela. (José B. de Oliveira, 2006)

Levando em consideração que os adultos narravam tais proezas na presença de crianças, pode-se pensar que nessas relações intergeracionais, os adultos buscavam se afirmar perante os mais novos (as crianças), ou a mensagem final dessas histórias era tentar criar a ideia de que a coragem é uma virtude que precisava ser construída.

Ao relacionar esses seres encantados com alguns de seus vizinhos, os narradores apresentam estereótipos físicos que envolviam os lobisomens e as bruxas, talvez uma forma de depreciar os vizinhos, de amedrontar as crianças. O fato é que essas histórias habitavam

não só o imaginário das crianças, como também o dos adultos, porque geralmente eram narradas “[...] ao pé do fogo, nas cozinhas de chão batido, em noites estreladas dos rigorosos invernos de outrora, lindas histórias com relação às proezas fadóricas das famosas bruxas [...]” (CASCAES, 2003, p. 33).

Sônia Maluf e Franklin Cascaes apresentaram a abrangência das bruxas no imaginário das populações da Ilha de Santa Catarina. Importa, porém, nesse estudo, aquelas que alcançam principalmente o universo das crianças, principalmente porque eram as criancinhas as mais atingidas por um ataque “bruxólico”.



“Estado fadórico das mulheres bruxas” (Cascaes, 2003, p. 55)

Eu, particularmente cresci ouvindo essas narrativas. Minha mãe⁵⁰² contava que ela própria, havia sido “embruxada” na infância, na cidade de Imaruí, que é circundada por uma Lagoa que envolve várias localidades e três municípios, Laguna, Imbituba e Imaruí. Ela descrevia a situação de sua enfermidade, colocando que sua pele parecia como queimada em brasa, que seu corpo era tão diminuto que cabia na palma da mão de sua mãe. Contava que seu pai havia conseguido a cura com curandeiros da redondeza e que, muitas pessoas

⁵⁰² Florentina de Oliveira Costa. 1934-2001. Nasceu em Imaruí, SC.

de sua família duvidavam que ela pudesse “se criar”. Minha mãe não lembrava sua experiência por sua memória, mas de tanto ouvir seus familiares narrarem, reproduzia lembranças que não eram suas, mas as incorporara como nos fala Benjamim (1994) ao referir-se a arte de narrar. De fato para ela a presença das bruxas em sua vida de criança havia sido marcante, pois no imaginário de sua família por muito pouco a “maléfica” teria levado sua vida.

Do outro lado da Lagoa, na localidade de Caputera, município de Laguna, aos 85 anos de idade Dobertina Feliciano inicia sua fala sobre as bruxas afirmando: “Bruxa não existe. Bruxa são as mães, minha filha!”⁵⁰³, mães que para ela não cuidavam bem dos filhos e que, por esse motivo, as crianças ficavam “bichadas”. Ora, nesse enunciado Dobertina expressa ecos do discurso higienista que colocava a saúde das crianças sob a responsabilidade das mães e que foi amplamente divulgado pela imprensa. Maria Luiza Sandoval Schmidt e Miguel Mahfoud, apoiados em Maurice Halbwachs, colocam que “a memória é este trabalho de reconhecimento e reconstrução que atualiza os “quadros sociais”, nos quais as lembranças podem permanecer e, então, articular-se entre si” (1993, p. 289). Manifestando-se em atos de lembrar e esquecer a um só tempo, buscam reconstruir experiências vividas a partir de uma evocação do presente. Daí o fato de Dobertina atualizar suas recordações, no entanto o significado de uma de suas experiências aparece em sua narrativa evidenciando a cultura em que estava inserida. O que indica que o discurso médico não foi assimilado integralmente. Ela afirma: “mas aprendiz de bruxa sim”, pois uma de suas filhas foi encantada por uma “bruxa aprendiz”.

Eu tinha uma menina muito gorda, sabe. E eu dava “aromate”⁵⁰⁴ de café. E ela [a aprendiz de bruxa] chegou lá em casa e eu estava dando “aromate” de café pra menina. Ela chegou na janela e disse assim:- Ô Dobertina o que tu dá pra essa menina que ela é tão gorda? Eu disse: - Eu dou de tudo, ela come de tudo. Aí ela viu que eu tava dando “aromate” de café, e tu sabe que a menina reinou, reinava e reinava. Quando eu chegava com o prato perto ela chutava e jogava longe. Não queria comer mais. (Dobertina N. Feliciano, 2006)

Na seqüência de sua lembrança ela conta que teve que levar a menina a um “entendido” e esse logo se reportou ao fato de ter chegado alguém na janela de sua casa e perguntado o que ela dava de comer à menina, bem no momento em que esta se alimentava. E, esse homem afirmou: “não, mas não é bruxa. Ela não é bruxa, ela é aprendiz”.

⁵⁰³ Dobertina N. Feliciano. Entrevista citada.

⁵⁰⁴ Trata-se do nome que o pessoal da localidade dá a um pirão feito com farinha de mandioca e café.

O tal “entendido” pediu que ela fizesse um mingau e trouxesse para ele, depois dessa intervenção a menina voltou a se alimentar.

Era comum as mães procurarem nesses momentos a intercessão de “benzedoras” ou “benzedores”, no intuito de desencantar as crianças atacadas pelas bruxas: “eles diziam que a bruxa vinha de noite e chupava as crianças (risos); as crianças eram magrinhas, não desenvolviam, então se levava para benzer de bruxa”, recorda Marisa Candemil⁵⁰⁵. No tempo em que criou seus filhos, nos anos de 1930, levava-os à “Mãe Velha”, benzedora de Imaruí, ou outras, pois “naquele tempo tinha uma benzedora que tinha a casa dela cheia de gente benzendo crianças de bruxa”⁵⁰⁶.

As condições de conhecimento sobre o mal que acometia seus filhos/as implicavam na falta de acesso aos serviços médicos e, principalmente, a crença no poder sobrenatural de alguém. Essa credibilidade é uma característica da cultura popular que levava à aceitação das explicações proferidas pelos benzedores e que, constituíam “uma condição essencial” para exercerem as benzeduras, “as atividades de assistência” a esses que de alguma forma lhes são devotos (PRADO, 2002, p. 143).

A maioria das pessoas que benziam eram mulheres. Quem eram essas mulheres? Pessoas que detinham conhecimentos curativos sobre ervas medicinais, rezas e benzeduras, que sabiam realizar partos e cuidados com os bebês e, além disso, “tendo o poder e o conhecimento dos procedimentos rituais para enfrentar ou proteger dos malefícios, como quebranto, mau-olhado, feitiçaria e bruxaria, são vistas como “especialistas” nestas questões pelos outros moradores do lugar” (MALUF, 1993, p. 119). Por esse motivo, a elas recorriam quando suspeitavam de embruxamento de crianças. As benzedoras e os benzedores apresentavam-se, então, como pessoas reconhecidas na comunidade.

Se havia criança pequena em casa, a preocupação com o aparecimento de uma bruxa aumentava e isso afligia as crianças mais velhas, como recorda Lourenço:

Olha! Eu vou te contar uma história, devia ter o quê, uns 12 anos por aí. Na casa da Silema⁵⁰⁷, que estava abandonada, e eu não sei porque eu tinha que ir ali todo dia de manhã, tinha uma areinha que começava a mexer e tal e, nesse dia, quando, eu olhei vi uma mulher agarrada na parede. Eu voltei e contei para a mãe. Ela disse:- Não fala isso aí pros outros se não vão dizer que tu tá louco. Mas eu vi mesmo. Aí ela continuou, disse assim:- Pode ser uma bruxa. O Aroldo⁵⁰⁸ já tinha nascido, era

⁵⁰⁵ Marisa Candemil. Entrevista citada.

⁵⁰⁶ Marisa Candemil. Entrevista citada.

⁵⁰⁷ Ex-escrava que morava como agregada no terreno da mãe de Lourenço Costa, Maria Caetana Costa.

⁵⁰⁸ Seu sobrinho que morava junto.

pequenininho. [...] eu vi também uma mulher na janela da nossa casa que era bem alta e a mulher estava agarrada ali. Aí a mãe disse assim, eu contei pra mãe também. Ela disse: -Não, isso aí é uma bruxa, vai “vê” ela “tá” pegando o Aroldo. O Aroldo era magrinho, magrinho. Ela desconfiava da dona Maria Leocádia, mãe do Zé Angelo, diziam que aquela mulher era bruxa também. (Lourenço Costa, 2006)

Segundo o que a narrativa indica, o sobrinho de Lourenço não chegou a ser vítima da ação da bruxa, mas a lembrança da visão da figura fadórica foi tão significativa para esse senhor que ele não apenas a descreveu como avaliou o encontro seguindo as explicações de sua mãe. Foi uma experiência de sua infância narrada aos 74 anos de idade, evidenciando as bruxas no universo infantil de Lourenço.

Se o sobrinho desse senhor não foi vitimado pela bruxa, Custódia Machado de Souza presenciou experiência diferente com sua irmã de três anos de idade, quando esta morava em São Ludgero⁵⁰⁹.

Eu tinha uma irmã com três anos. Toda primeira sexta-feira do mês vinham três mulheres[na sua casa]. A menina chorava e emagracia cada vez que essas mulheres vinham. Minha mãe desconfiou, porque apareceram manchas pelo corpo dela. Um dia minha mãe esperou para excomungá-las. Era meia noite, os cavalos ficaram alvoroçados e elas davam gargalhadas. A mãe então excomungou para os quintos dos infernos e nunca mais apareceram lá. Minha irmã sarou e está com 65 anos.⁵¹⁰

Em seu relato, Custódia apresenta a lembrança da confiança no poder de sua mãe, que veio em socorro da filha, não sendo a benzedeira quem desfez o encanto, mas a própria mãe com palavras de “poder”. Se a mãe de Custódia conseguiu salvar sua filha, o mesmo destino não ocorreu com o irmãozinho de seu marido. Ela lembra, porque já era casada com Norberto Batista de Souza, que ele tinha um irmão de cinco anos que tinha a doença do macaco, era embruxado, muito magrinho. Levaram-no em uma benzedeira muito poderosa, mas o menino morreu.

Na sequência ela contou como descobrir se há uma bruxa por perto perturbando as crianças, conhecimento provavelmente transmitido por sua mãe.

Se tem criança em casa que chora a noite inteira e aparece manchas, tu pensas é uma bruxa. Se tiveres desconfiada, pegue uma roupa da criança e coloque alfinetes e fique socando os alfinetes. Se a criança for embruxada a pessoa aparece na tua casa e manda tu não fazeres aquilo. (Custódia M. de Souza, 2008)

⁵⁰⁹ Embora tenha vivenciado essa experiência em São Ludgero, cidade colonizada por alemães a partir de 1870, seus pais vieram da localidade de Estiva, município de Laguna e Gravatal que foi povoada por pessoas vindas de Santo Antônio dos Anjos da Laguna a partir de 1842.

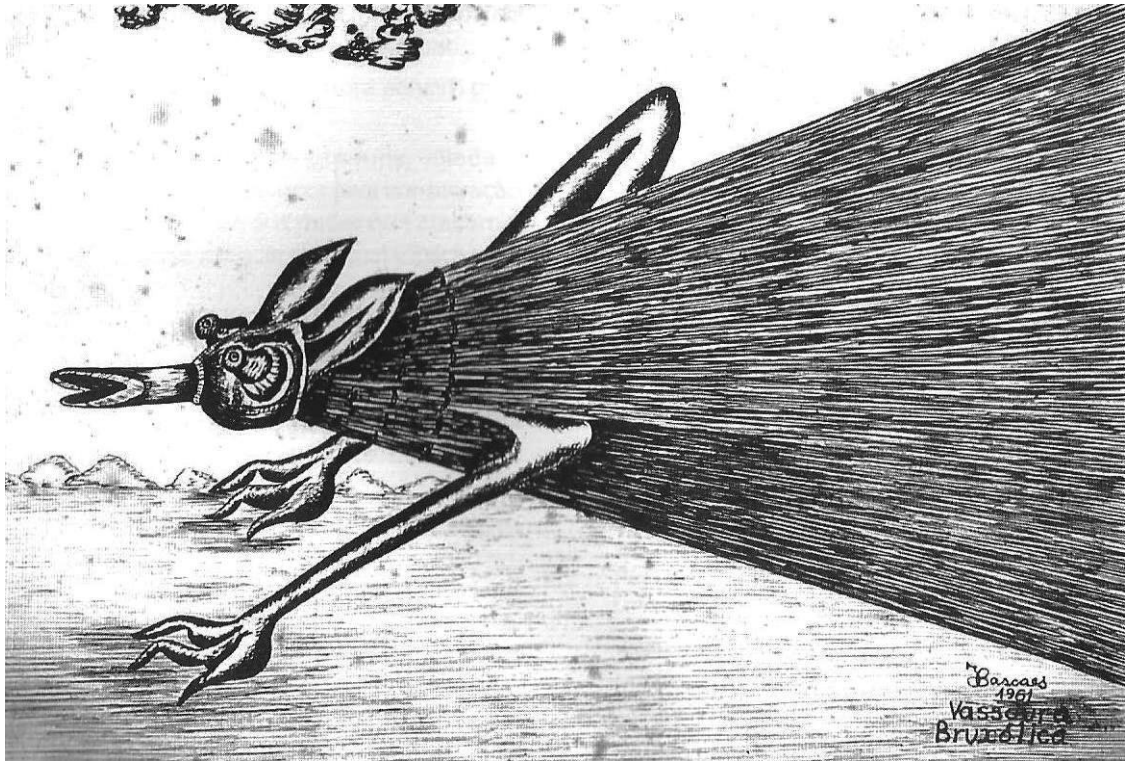
⁵¹⁰ Custódia Machado de Souza nasceu em 03/03/1930, em Bom Retiro. Depoimento concedida a Marli de Oliveira Costa. Criciúma, 06/10/2008.

O prontuário indicado por Custódia mostra que as pessoas comuns também teriam poder de encantamento, que isso não era restrito as bruxas, principalmente quando era necessário proteger as crianças. Assim as crianças, observando os adultos aprendiam como afastar esses seres.

Franklin Cascaes, artista e estudioso da cultura da açoriana na capital de Santa Catarina, também registrou algumas situações em que bruxas atacavam crianças e benzedoras eram solicitadas para desfazer o encanto. Como o caso do casal de gêmeos de Modesta e Silvério. As crianças, estavam com “a pele do corpo crivada de murdiditas que inté sangrava, c’as mão e cós pés cruzado, os bago dos óio munto arregalado e chorando sempre sem pará, e, ainda por riba, com uma sortura munto grande por baxo.” (Cascaes, 2003, p. 50). O pai dos gêmeos teria procurado um farmacêutico e esse receitado alguns remédios e medidas higiênicas para tratar as crianças, o que teria sido em vão. Quem as curou foi uma benzedora que utilizou algumas ferramentas na hora do desencanto. O modo como realizou a benzedura é assim descrito:

a binzidera entro no quarto, abriu as ropa dos inocente, arreparô bem as peteleca que tavo por riba das pele dos corpo deles, tiro um Sinhô crucificado da cesta, bejô ele, tiro as tamanca dos pé e boto pra debaxo dos berço dos duente. Adespôs mando abri as porta e as jinela da casa e binzeu eles.[...] Adespôs se assento im riba da caixa de guardá ropa e garro pra mo’de fumá cigarro de paia de miiio.[...] (CASCAES, 2003, p. 51-52.

Cascaes (2003) retrata um ritual de benzedura realizado por uma mulher com poder nas palavras e que, utilizava alguns instrumentos na hora do desencanto, como o crucifixo e o fumo, além das palavras de poder que pronunciava. Ao mostrar esse processo que ouviu dos pescadores, registrando-o com o linguajar dos mesmos, evidencia um mundo onde o fantástico era socializado nas rodas de conversas em que participavam pessoas de todas as idades, inclusive as crianças. Dessa forma, pode-se reafirmar que as crianças que tiveram contato com essas histórias, tiveram contato com um mundo imaginário que povoou suas vidas causando uma série de sentimentos. As pessoas idosas que narraram essas experiências construíram também para si um mundo de seres fantásticos no interior do mundo fantástico dos adultos que conviviam. Uma das narrativas são aquelas que identificam o transporte das “bruxas” realizado por meio de vassouras:



“Vassoura Bruxólica” (Cascaes, 2003, p. 61)

Algumas descrições indicam que algumas bruxas acompanharam o deslocamento das pessoas do litoral, quando vieram trabalhar nas minas de carvão e passaram a habitar as vilas operárias mineiras⁵¹¹, transformando-se em “bruxas urbanas”. Pessoas com hábitos estranhos como acumular sucatas eram e ainda são acusadas de serem bruxas (trata-se de pessoas que escapam aos hábitos padronizados) pelas pessoas entrevistadas.

Zenita de Bem Amorim⁵¹² lembra que acompanhou o seguinte episódio que envolveu a filha de cinco meses de uma vizinha sua, moradora de Criciúma:

[...] Os dedos do pé dela [de uma criança] foram amarrados por um fio do rabo do cavalo, a bruxa enrolou três voltas no terceiro dedo e quatro no quarto dedo, deu sete voltas, e colou com grude a ponta do fio debaixo do dedo, aí o fio do cabelo começou a entrar na carne do dedo, era umas 4h da tarde. A criança gritava muito, ela estava no berço de vime e o berço fez um grande barulho. Eu falei para a mãe dela que devíamos levar em alguém, aí achamos a D. Maria uma benzedeira que morava perto da farmácia do Oto. Ela benzeu e disse que era uma bruxa que tinha ali por perto e que iria levar a menina até as 6h da tarde que já tinha levado seis crianças e precisa de sete para se salvar. (Zenita de B. Amorim, 2008)

⁵¹¹ O sul do Estado de Santa Catarina vivenciou a partir do final do século XIX a extração de carvão mineral em alguns municípios situados próximos ao planalto. Os municípios que tiveram sua economia voltada para extração ou beneficiamento do mineral, viveram a experiência das vilas operárias mineiras. Em vilas de casas situadas próximas as minas ou instalações de beneficiamento do carvão, nelas habitavam os operários com suas famílias. Boa parte desses operários veio dos municípios de beira mar.

⁵¹² Zenita de Bem Amorim nasceu em 13/11/1946, na Madre, município de Laguna. Veio para Criciúma em 1972. Depoimento concedido a Marli de Oliveira Costa. Criciúma, out/2008.

De acordo com esse relato percebe-se outro desdobramento para as narrativas, a da tentativa de uma bruxa em livrar-se do encantamento por meio da vida de inocentes. Se as bruxas se deslocaram do litoral para os centros urbanos que estavam se formando em Santa Catarina com os diferentes processos de industrialização, as benzedeadas também vieram e tiveram um papel importante no livramento dos feitiços lançados às crianças.

Cabe ressaltar, no entanto, que se as bruxas povoaram e ainda povoam o imaginário de muitas pessoas que habitam o sul de Santa Catarina, seja pelas histórias recordadas, seja porque ainda acreditam em sua existência. As crianças que viveram nesse espaço cresceram aprendendo essas histórias, bem como as formas de se defenderem dos malefícios de uma bruxa. A maioria das pessoas entrevistadas, ao serem indagadas sobre as histórias das bruxas que faziam adoecer as crianças, disfarçavam e mudavam de assunto e somente após terem confiança na pesquisadora é que relataram tais experiências, fato que evidencia a censura do saber médico sobre as crenças populares. No entanto, como evidencia as narrativas, as bruxas estiveram presentes em algumas situações em que a enfermidade e a morte ameaçavam a vida das crianças no sul de Santa Catarina.

Finalizando

As experiências lembradas pelos narradores desse estudo compõem repletas de subjetividades e sonhos, evidenciando as especificidades individuais no ato de lembrar, afinal, como afirma Errante (2000), memórias são narrativas de identidades.

Nas experiências da cultura popular, as lembranças sobre o mundo imaginário das bruxas, emergem como reais compondo o universo e a identidade infantil dos rememoradores, como resistência a uma urbanização que se instaurava na região⁵¹³.

O estudo da infância é uma contribuição para a história da educação, pois pesquisar a infância numa temporalidade passada, no sentido que esse estudo apresenta, é algo recente na história da educação. Miguel Arroyo (1999) afirma que a história da educação dedicava-se a pesquisas sobre as leis, as políticas educacionais e os sistemas escolares de ensino. Ao ampliar seu leque de investigações, essa área do conhecimento trouxe também a criança e suas experiências como um dos seus objetos de estudo, o que é muito importante para que os educadores/as possam conhecer em profundidade com quem trabalham as crianças.

⁵¹³ Santa Catarina ao longo do século XX, principalmente de 1920-1950, a exemplo de outros tempos e de outros lugares do Brasil e do mundo passou pelo processo de urbanização que buscou padronizar costumes e instaurar formas de cuidado com a vida das crianças.

Referencias

- ARROYO, Miguel. Apresentação. In: VEIGA, Cynthia Greive; FARIA, Luciano M. de. **Infância no Sótão**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- BELOLLI, Mário; QUADROS, Joice; GUIDI, Ayser. **A história do Carvão de Santa Catarina**. Criciúma: Imprensa Oficial de Santa Catarina, 2002.
- BENJAMIN, Walter. O Narrador. In: **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre a Literatura e História da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- CAMPOS, Sebastião Netto. **Uma biografia com um pouco de história do carvão catarinense**. Florianópolis: Insular, 2001.
- CAROLA, Carlos Renato. **Dos subterrâneos da História: as trabalhadoras das minas de carvão de Santa Catarina 1937-1964**. Florianópolis: Ed. UFSC, 2002.
- COSTA, Marli de Oliveira. **“Artes de Viver”**: Recriando e Reinventando Espaços-Memórias das Famílias da vila Operária Mineira Próspera/ Criciúma (1945-1961). 1999. 206 f. Dissertação (Mestrado em história) – Programa de Pós-Graduação em História, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1999.
- CASCAES, Franklin. **O fantástico na ilha de santa Catarina**. Florianópolis, Ed. UFSC, 2003.
- ERRANTE, Antoinette. Mas afinal, a memória é de quem? Histórias Orais e modos de lembrar e contar. **Revista da ASPHE**, Pelotas, n. 8, p.141-174, 2000.
- GIASSI, Maristela Gonçalves. **Meio Ambiente e saúde: a convivência com o carvão**. 1994. 47f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, 1994.
- GOUARTI FILHO, Alcides (org). **Cultura e Memória do Carvão em Santa Catarina**. Florianópolis: Cidade Futura, 2004.
- MALUF, Sônia. **Encontros noturnos: bruxas e bruxarias na Lagoa da Conceição**. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 1993.
- MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de História Oral**. São Paulo: Ed. Loyola, 1992.
- NASCIMENTO, Dorval do. **As curvas do trem: a presença da estrada de ferro no sul de Santa Catarina**. Criciúma: Ed. da UNESC, 2004.
- PRADO, Adélia. Senhoras da fé: histórias de vida e iniciação de benzedeiros. In: PEREIRA, Edimilson de A.; GOMES Núbia Pereira de M. (orgs.). **Flor do não esquecimento: cultura popular e processos de transformação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- RABELO, Giani. **Entre o Hábito e o Carvão: Pedagogias Missionárias no Sul de Santa Catarina na Segunda Metade do Século XX**. Porto Alegre: 2008. 414 f. Doutorado (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.
- SANTOS, Sílvio Coelho dos. **Nova história de Santa Catarina**. 5. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2004.
- SCHMIDT, Maria Luisa Sandoval; MAHFOUD, Miguel. Halbwahts: Memória coletiva e experiência. **Psicologia USP**, São Paulo, v4, p. 285-298, Jan./dez. 1993.
- TEIXEIRA, José Paulo. **Os donos da cidade**. Florianópolis: Insular, 1996.

VOLPATO, Terezinha G. **A Pirita Humana**. Florianópolis: UFSC, 1984.

_____. **Vidas marcadas: trabalhadores do carvão**. Tubarão: Ed. da UNISUL, 2001.

Entrevistas:

Custódia Machado de Souza. Nasceu em 03/03/1930, em Bom Retiro/SC. Depoimento concedido a Marli de Oliveira Costa, em 06/10/2008, em Criciúma/SC.

Dobertina Nunes Feliciano. Nasceu em 31/05/1921, na Caputera, em Laguna/SC e faleceu em 23/05/2007 na mesma cidade. Entrevista concedida a Marli de Oliveira Costa, em 10/09/2006, em Laguna/SC.

José Bittencourt de Oliveira. Nasceu em 16/07/1932, em Imaruí/SC e faleceu em 07/10/2006 em Criciúma/SC. Entrevista concedida a Marli de Oliveira Costa, em 25/07/2006, em Criciúma/SC.

Lourenço Costa. Nasceu em 07/11/1931, em Imaruí/SC e faleceu em 15/10/2006, em Florianópolis/SC. Entrevista concedida a Marli de Oliveira Costa, em 15/01/2006, em Imaruí/SC.

Zenita de Bem Amorim. Nasceu em 13/11/1946, na Madre, Laguna/SC. Migrou para Criciúma em 1972. Depoimento concedido a Marli de Oliveira Costa, em outubro de 2008, em Criciúma/SC.

A PROMESSA DA CURA PELA PREVENÇÃO: OS DEBATES SOBRE A PREPARAÇÃO DE DOCENTES PARA O ENSINO DE CRIANÇAS À LUZ DA HIGIENE NA REVISTA DO ENSINO/RS (1939-1942)

Marlos Mello

Mestrando (PPGEDU/UFRGS)

marlos.mello@ufrgs.br

Resumo: Este trabalho é um exercício de investigação acerca das discussões, elaborações e debates sobre a educação das crianças no final da década de 1930 e início da década de 1940 na Revista do Ensino do Rio Grande do Sul (1939-1942). Trata-se de uma pesquisa histórica que busca compreender como os saberes da Higiene participaram na elaboração de representações sobre a escola, os educadores, os alunos. O percurso de pesquisa se iniciou com a leitura dos números da revista publicados a fim de se detectar o seu ciclo de vida e sua periodização. Mais adiante, o estudo se centrou nos temas recorrentes que mostravam a vinculação da revista às proposições disseminadas pelo movimento da Higiene, cuja apreciação e análise foram norteadas pela temática dos desvios de comportamento e tipos mentais apontados no periódico pedagógico.

Palavras-chave: Revista do Ensino. Educação. Higiene.

INTRODUÇÃO

Este artigo relata os resultados de uma pesquisa que teve como objetivo localizar e identificar na Revista do Ensino⁵¹⁴ (1939-1942⁵¹⁵) as representações estratégicas, explícitas e implícitas, presentes nas discussões, elaborações e debates sobre a preparação de docentes para o ensinamento das crianças focalizando em aspectos da Higiene⁵¹⁶ no final da década de 1930 e início da década de 1940.

O reconhecimento da imprensa educacional como documento para a história da educação se vincula a possibilidade de se obter uma melhor compreensão das realidades

⁵¹⁴ Foi possível perceber a vinculação da Revista do Ensino com o sistema educacional do Rio Grande do Sul a partir do contato com a pesquisa desenvolvida por Bastos (2005), pois a autora demonstrou que os discursos da revista relativos a uma educação racional e científica se basearam, aos modos de realizar a escolarização e de instituir prescrições aos alunos e docentes, pela homogeneização de suas orientações, que vieram modelizar e disciplinar a prática social do magistério rio-grandense.

⁵¹⁵ A Revista do Ensino apresenta outras fases: de 1951 a 1978 e de 1989 a 1992. Sobre estes períodos, ver Bastos (2005).

⁵¹⁶ A Higiene se desenvolveu como um novo ramo da medicina social, que era apresentada pelos médicos como a aplicação das ciências bio-psicológicas. Na Revista do Ensino apareceu por meio de artigos de médicos de reconhecida atuação na medicina social, particularmente com cargos administrativos ou envolvidos com a inspeção médico-escolar. Os artigos abordavam temas variados: saúde escolar, doenças mais comuns, cuidados com o corpo, cursos breves de puericultura, profilaxia e bio-psicologia para professores. A discussão, sobre a transição de uma medicina curativa para uma medicina de cunho social e profilática, e mais, que os médicos gaúchos fizeram de suas leituras e práticas o âmbito do higienismo, pode ser encontrada na pesquisa desenvolvida por Stephanou (1999).

educativas e também promover um maior conhecimento dos aspectos sociais, políticos e culturais que atravessam o cotidiano escolar.

A presente pesquisa tem caráter bibliográfico e documental. Neste quadro, assume a perspectiva de que a análise de textos, sejam eles especializados em questões educacionais ou não, oferecem amplas possibilidades às pesquisas em História da Educação. Desse modo, entende-se que a publicação de materiais impressos é uma das formas de se evidenciar os cenários dos saberes e das práticas que circulam nas comunidades, revelando um pouco das representações das culturas escolares.

Ao se somar às pesquisas sobre a história da imprensa de caráter educacional nos identificamos com a articulação entre a História da Educação e a História Cultural, pois que esse encadeamento aparece nos trabalhos de referência de Maria Helena Camara Bastos no campo da imprensa escolar, tendo como interesse a análise de periódicos pedagógicos como um dos mecanismos de educação continuada e como dispositivo de orientação e direção - intelectual e moral - do magistério.

A Revista do Ensino é considerada um periódico pedagógico. A imprensa pedagógica é composta por jornais, boletins, revistas etc. editada por professores, para professores, que contém e/ou oferecem perspectivas para a compreensão das representações da educação e da escola, resgatando o discurso de uma época, analisando as ideias veiculadas e sua trajetória no movimento educacional. O verbete desenvolvido por Bastos reforça essa importante interface na significação do campo:

As representações de vida escolar veiculadas pela imprensa pedagógica interessam pelo que indicam em termos dos projetos de intervenção nela articulados. Prescrevendo determinadas práticas, veiculando valores e normas de conduta, construindo e elaborando representações do social, a imprensa de educação e ensino afigura-se como fonte importantíssima para a história da educação (BASTOS, 2005, p. 27).

No caso específico da Revista do Ensino, na qual intelectuais e especialistas das mais distintas áreas do conhecimento escreveram sobre a prática professoral a fim de participar do projeto estadonovista de reconstrução nacional (BASTOS, 2005), se faz necessário perceber os interesses que fundamentaram a produção e disseminação de determinados sentidos atribuídos à construção da imagem social docente no Rio Grande do Sul e, mais do que isso, como esses discursos se estabeleceram e como circularam nos espaços sociais brasileiros (BASTOS, 2005; PERES, 2000).

A partir da abordagem histórica se pretende que seja possível ao leitor deste artigo avaliar as diferenças na partilha cultural, na avaliação criativa que se encontra no âmbito do processo de realização das intenções ou dos desejos daqueles que produziram e/ou editaram as fontes analisadas. Nesse sentido, pode-se considerar o argumento de que:

As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas (CHARTIER, 2002, p. 17).

Tal abordagem não impede que as intenções sejam identificadas, mas desloca a própria esfera de identificação delas, uma vez que não mais implica a qualificação social dos significados como um todo, em vez disso, caracteriza as práticas que se utilizam distintamente, dos materiais que circulam num determinado cenário da sociedade:

As estruturas do mundo social não são intelectuais e psicológicas: todas elas são historicamente produzidas pelas práticas articuladas (políticas, sociais, discursivas) que constroem as suas figuras. São estas demarcações, e os esquemas que as modelam, que constituem o objeto de uma história cultural levada a repensar completamente a relação tradicionalmente postulada entre o social, identificado como um real bem real, existindo por si próprio, e as representações, supostas como refletindo-o ou dele se desviando (CHARTIER, 2002, p. 27).

A representação entendida na concepção de Chartier expressa, em seu modo de produção, em seus elementos constitutivos e em suas consequências na vida social, a complexidade das inter-relações entre mundos interno e externo, entre pessoas individuais e as coletividades às quais pertencem, entre estruturas psíquicas e realidades sociais. As representações não são uma coisa; elas são um processo da natureza do cotidiano. Para Chartier, “as representações possuem uma energia própria, e tentam convencer que o mundo, a sociedade, ou o passado é exatamente o que elas dizem que é” (2011, p. 23). Com base nesse referencial teórico, compreendemos que a análise das leituras mais antigas começa nos seus vestígios múltiplos e esparsos, mas também pela identificação das estratégias explícitas e implícitas de seus autores que tentam sobrepor uma leitura autoridade das publicações:

[...]qualquer fonte documental que for mobilizada para qualquer tipo de história nunca terá uma relação imediata e transparente com as práticas que designa. Sempre a representação das práticas tem razões, códigos, finalidades e destinatários particulares. identificá-los e uma condição

obrigatória para entender as situações ou práticas que são o objeto da representação (CHARTIER, 2011, p. 16).

Com essa iniciativa, interessa-nos, mais especificamente, seguir a recomendação de Chartier e tentar compreender “o processo por intermédio do qual é historicamente produzido um sentido e diferenciadamente construída uma significação” (2002, p. 24) a respeito das representações estratégicas, explícitas e implícitas, presentes nas discussões, elaborações e debates sobre a preparação de docentes para o ensino de crianças focalizando em aspectos da Higiene nos 26 números da Revista do Ensino editados entre os anos de 1939 e 1942.

O tecido documental a instruir a investigação é carregado das vozes dos sujeitos de época, portanto, faz retornar à cena as projeções de sujeitos hoje esquecidos, porém outrora vivamente empenhados no desdobramento de horizontes educacionais, políticos, culturais, e naturalmente, sociais. Para dar conta do proposto, a opção foi pelo ensaio documentado, compreendendo-se por ensaio a forma textual descontínua e inacabada, conseqüentemente contrária às sínteses definitivas e fechadas. Antes de qualquer coisa, a interpretação proposta terá necessariamente caráter de hipótese e de natureza aberta, ou seja, acolho o tema não como um dado de fato ou pressuposto histórico, mas como um problema.

Passemos a apresentação de um quadro com os 34 trabalhos localizados na Revista do Ensino que apontam a relação entre a preparação de docentes e a Higiene.

ARTIGOS LOCALIZADOS NA REVISTA DO ENSINO

NÚMERO / MÊS / ANO	TÍTULO	AUTOR/A
6 - fevereiro de 1940	Para estabelecer as bases de uma geoantropologia riograndense aplicada a educação	Professor Irmão Teodoro – Lassalista
6 - fevereiro de 1940	O papel do professor na escola renovada	Professora Gercy de Castro Costa - Sesp/RS ⁵¹⁷
6 - fevereiro de 1940	Educação dos Excepcionais	Professora Helena Antipoff - Presidente da Sociedade Pestalozzi de Belo Horizonte
6 - fevereiro de 1940	Educação	Professora Marinha Noronha
6 - fevereiro de 1940	Caracterologia e os retardamentos	Autor(a) desconhecido(a)

⁵¹⁷ Secretaria da Educação e Saúde Pública do Rio Grande do Sul.

	escolares	
6 - fevereiro de 1940	A assistência à infância e a higiene mental em Minas Gerais	Sociedade Pestalozzi de Belo Horizonte
6 - fevereiro de 1940	Como se atende aos indivíduos mentalmente anormais em Nova York (transcrito da Revista Educacion)	Professor Dolores Medina G.
8 - abril de 1940	A criança e o grupo	S. Lipeszycova
9 - maio de 1940	Oração ao mestre - discurso pronunciado pelo secretário da educação e saúde pública	Dr. J.P. Coelho de Souza - Sesp/RS – Secretário.
11 - julho de 1940	As escolas novas (transcrito da Revue Belge de Pedagogie)	Marie Luise Petters
11 - julho de 1940	Lição inaugural do Curso de Bio-psicologia infantil	Dr. Jacinto Godoy - Diretor do Hospital São Pedro e Professor da UPA ⁵¹⁸
12 - agosto de 1940	Os métodos novos na escola primária	Professor M. Deschamps
12 - agosto de 1940	Os problemas de adaptação social da criança	Elise H. Martens
12 - agosto de 1940	Hereditariedade e lesões germinais	Dr. Raimundo Godinho - Alienista do D.E.S. ⁵¹⁹
13 - setembro de 1940	A Higiene Mental e o Homem Normal	Dr. Arthur Ramos / D.N.S. ⁵²⁰
14 - outubro de 1940	Os dois polos da criança mimada e da criança escorraçada	Dr. Arthur Ramos / D.N.S.
14 - outubro de 1940	Orientação didática para o professor primário	Dr. Sebastião M. Barroso
15 - novembro de 1940	Introdução ao estudo da doutrina das glândulas de secreções internas	Dr. Leônidas Escobar - Médico do Hospital São Pedro e Professor da UPA.
15 - novembro de 1940	Oligofrenia - parada do desenvolvimento psíquico	Dr. Ernesto La Porta - Médico do Hospital São Pedro e Professor da UPA.
15 - novembro de 1940	Menores Anormais do Caráter	Dr. Luiz Ciulia - Médico do Hospital São Pedro e Professor da UPA.
16 - dezembro de 1940	Instrumentos de um programa de assistência educacional	Miss Monta Mac Fadin – Professor
17/18 - janeiro e fevereiro de 1941	Assistência Educacional e as Atividades Extra-curriculares	Miss Monta Mac Fadin – Professor

⁵¹⁸ Universidade de Porto Alegre.

⁵¹⁹ Departamento Estadual de Saúde Pública do Rio Grande do Sul.

⁵²⁰ Departamento Nacional de Saúde Pública.

17/18 - janeiro e fevereiro de 1941	Orientação Pedagógica - Diretoria Geral da Instrução Pública - Secção Técnica	Autor(a) desconhecido(a)
17/18 - janeiro e fevereiro de 1941	As constelações Familiares	Dr. Arthur Ramos / D.N.S.
19 - março de 1941	Educação das Crianças Retardadas - Ortopedia mental	Prof. Helena Antipoff e Naitres Rezende - Sociedade Pestalozzi de Belo Horizonte
19 - março de 1941	Assistência educacional e a aula-lar	Miss Monta Mac Fadin - Professor
19 - março de 1941	Orientação Pedagógica - Comunicado da diretoria da Instrução Pública - Secção Técnica	Autor(a) desconhecido(a)
19 - março de 1941	A higiene Mental na Escola	Dr. Arthur Ramos / D.N.S.
20/21 - abril e maio de 1941	Conselhos de Higiene Mental	Dr. Arthur Ramos / D.N.S.
22 - junho de 1941	Conselhos de Higiene Mental	Dr. Arthur Ramos / D.N.S.
23/24 - agosto de 1941	O ensino na Escola Nova: Fins e Importância do Ensino	Professora Maria Schenkel
23/24 - agosto de 1941	Como combater a mentira e a invenção na criança	Autor(a) desconhecido(a)
23/24 - agosto de 1941	Psicologia Infantil: apreciação sobre os alunos	Autor(a) desconhecido(a)
26 - junho de 1942	Educação pré-primária - Um século de jardim de infância	Celina Nina - Ex-diretora do Jardim de Infância do Instituto de Educação - Distrito Federal

Fonte: Quadro elaborado pelo autor com base na pesquisa realizada.

A REVISTA DO ENSINO E OS PRESSUPOSTOS DA HIGIENE

Um dos aspectos importantes que a Tese de Doutorado da professora Maria Helena Camara Bastos revelou é a relação da Revista do Ensino com a Universidade de Porto Alegre - UPA, pois que “na intenção de consolidar e aprofundar a vinculação da universidade com o Estado, pode-se compreender o agrupamento de professores em torno da publicação de uma revista pedagógica” (BASTOS, 2005, p. 91). O periódico resultava da articulação desse grupo de intelectuais que com a colaboração técnico-pedagógica de professores e técnicos da divisão geral da instrução pública, procuravam estabelecer a divulgação do conhecimento produzido na Universidade, mas também introduzindo em seus materiais a defesa de uma Renovação Pedagógica caracterizada por uma associação de ideias e práticas com o objetivo de estabelecer uma mudança, uma alteração e até, em alguns casos, romper com as práticas

institucionais e educacionais estabelecidas nas escolas. Essas mudanças pretenderam, fundamentalmente, “estabelecer as bases científicas para o ensino” no Rio Grande do Sul (PERES, 2000, p. 126).

Ao problematizar como o professor rio-grandense aparece na Revista do Ensino, Bastos (1994, p. 137) sintetiza as expectativas do periódico pedagógico em relação aos docentes em duas dimensões: “pessoal e socioprofissional”. Em relação à perspectiva pessoal, a ênfase é dada à “doação”, ao “idealismo”, ao “sacerdócio”. Conforme a análise da autora, “predicados do espírito e do caráter: a grande tarefa do professor está na função direta da energia moral, do entusiasmo, da fé em sua missão, do devotamento constante” (p. 137).

O mestre é o tutor das crianças que lhe são entregues, e é isto que constitui a dignidade e a excelência do magistério. Haverá missão alguma que tenha fins tão honrosos e importantes? Quem poderá fazer o bem em maior escala, do que o mestre? Quem poderá exercer influência mais útil e poderosa, sobre o coração da criança, nessa época da vida, em que as impressões são mais vivas e poderosas? Não está nas mãos do educador inspirar amor a tudo o que é belo e bom? (NORONHA, 1940, n. 6, p. 112).

No que se refere à dimensão socioprofissional, a imagem social docente é marcada pelo discurso de moralização que prega “uma integração à obra educativa do Estado e aos princípios superiores da pátria”(p. 137). A ideia de que bons professores fazem boas escolas orientou a atuação da revista, pois o que dava respaldo à construção do modelo da prática docente eficiente era a idealização da conduta do professor procurando contribuir na campanha de disseminação dos princípios da Higiene nas escolas do Estado (BASTOS, 1994; PERES, 2000).

O tema da Higiene foi objeto central de atenção da Revista do Ensino em julho de 1940 quando foi publicada a transcrição da palestra de abertura do Curso de Bio-Psicologia⁵²¹ pelo Dr. Jacinto Godoy na revista, na qual é defendida a posição de que o bom educador é aquele que atua como um membro da Clínica da Higiene escolar ou de orientação infantil. Segundo ele, todo docente deveria saber o máximo de informações sobre as crianças “anormais” e/ou “atrasadas”. Nessa estratégia, o bom educador deveria suspeitar ou fazer o diagnóstico precoce de distúrbios ou ao menos distinguir anomalias de defeitos. Para o Dr. Godoy, estava no docente a autoridade necessária para aconselhar as

⁵²¹ Uma foto do Curso foi localizada com o Dr. William Gomes do Instituto de Psicologia da UFRGS durante a pesquisa e consta na página 18 deste trabalho.

famílias a recorrer ao médico especializado, a fim de obter um diagnóstico preciso, um conselho, um adjuvante terapêutico a seu esforço pedagógico (n. 11, p. 250).

A ênfase dada no artigo era no sentido de evidenciar que o anormal escolar “apresenta defeitos constitucionais de origem intelectual e moral, associadas na maioria das vezes, a defeitos corporais e para os quais se impõe métodos especiais de assistência educativa” (n. 11, p. 252). Ainda, nas palavras do Dr. Godoy, “o anormal escolar entregue a si mesmo tem diante de si dois caminhos abertos - o do hospício e o da cadeia” (n. 11, p. 252). Paralela a essa visão, a Revista do Ensino publicava na edição de número 12 o estudo da professora Elise H. Martens, no qual ela afirma que: “a criança sujeita à benéfica influência de altos ideais em um lar feliz, terá a seu favor o maior número possível de oportunidades para evitar os perigos da má conduta e da delinquência” (1940, n.12, p. 316).

No intuito de recomendar a observação das crianças pelas lentes da Higiene, a revista orientava que as professoras deveriam de modo claro e preciso enfrentar o problema dos anormais escolares, no sentido de “recuperar pelos métodos pedagógicos modernos os que estavam irremediavelmente fadados a se tornarem verdadeiros perigos à ordem social e à moralidade pública” (GODOY, 1940, n. 11, p. 251). Outro artigo, intitulado “Menores anormais do caráter” se propunha oferecer às professoras uma série de informações a respeito dos tipos mentais das crianças, o seu feitiço moral e as suas reações e aptidões, para que, dessa forma, numa consulta médico-psicológica se decidisse o agrupamento dos alunos nas classes escolares (CIULLA, 1940, n. 15, p. 308). A Revista do Ensino estimulava que as professoras assumissem deveres (pessoais, morais e profissionais) reconhecendo o “conjunto das operações psíquicas”, as “leis de associação”, as “raças”, as “civilizações”, o “conjunto de disposições afetivas e intelectuais que presidiam todas as manifestações da vida individual”, além das “anormalidades da inteligência e do caráter e uma descrição minuciosa das síndromes mais frequentes”. Essa preparação docente intentava dar-lhe uma segura formação didático-pedagógica, que lhe permitisse confiar que era na escola que se deveria fazer a seleção entre as diversas categorias de anormais (GODOY, 1940, n. 11, p. 252). Para o corpo de científicos que escreveram na Revista do Ensino, a ofensiva nacional das práticas biométricas era uma necessidade urgente, pois a escola comprometida com a corrente da vida prática se afigurava como antessala da sociedade pacificada e não repressiva, como certificava Anísio Teixeira, ao afirmar que: “A classificação e a promoção dos alunos em grupos homogêneos, de tratamento individual, organizado em graus

escolares em conformidade com a qualidade das classes, abre novas perspectivas para uma escola eficiente e justa” (1930, p. ix). Assim, para que a campanha de profilaxia mental organizada pela Secretaria da Educação e Saúde Pública do Estado, com apoio da Revista do Ensino, desse certo era imprescindível à conjugação de esforços entre as escolas, os médicos e os educadores. Esse aperfeiçoamento profissional estava circunscrito às ideias e normas que se afirmavam como a base intelectual para o tratamento de crianças com problemas de adaptação social e para a criação de classes especiais para anormais, autônomas ou anexas a grupos escolares, como já existia em São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro. Essa preparação docente intentava dar-lhe uma segura certeza, a de que: “a escola para os normais é o lugar onde os impulsos herdados encontram a atmosfera favorável ao seu desenvolvimento harmônico. Para os anormais é o lugar onde serão combatidos os fatores que ocasionam a anormalidade” (CIULLA, 1940, n. 15, p. 308).

O médico, estudando as capacidades do indivíduo, procura estabelecer a relação existente entre a totalidade das funções e se esforça em descobrir a estrutura do menor. O educador procura determinar a situação social da criança, exalta-lhe o sentimento do próprio valor, tornando-a capaz de agir com harmonia e independência na vida. O médico é movido pelo princípio da causalidade e o pedagogo pelo princípio da finalidade. A direção e a extensão da transformação interior da criança serão estabelecidas pelo exame médico, mas a tarefa da execução, a parte mais nobre, repousa na atividade do pedagogo (CIULLA, 1940, n.15, p. 309).

Com essa premissa, a revista estimulava a criação de escolas auxiliares, entidades providas de organização própria, orientadas exclusivamente num sentido, o da assistência aos anormais escolares. Estas escolas deveriam comportar também os “oligofrênicos educáveis” (n.15, 309). A justificava maior era que esses espaços guardariam uma equidade e métodos adequados às suas deficiências e somente depois da investigação médica e psicológica, a direção resolveria sobre o ingresso provisório, definitivo, ou a volta ao estabelecimento de origem. Associado a esse interesse, acentuou-se uma maior preocupação dos dirigentes escolares da época na definição dos limites da atuação professoral. Assim é que a revista atuava como uma espécie de guia de posturas pedagógicas (BASTOS, 2005; PERES, 2000). Os artigos que tratavam de temas relacionados à Psicologia e a Higiene escolar eram, em sua maioria, escritos por médicos do Departamento Estadual ou Nacional de Saúde Pública e professores da Universidade de Porto Alegre

(BASTOS, 2005; STEPHANOU, 1999). A ênfase dada nos trabalhos era no sentido de mostrar que:

As escolas de amanhã atingirão o ideal pedagógico tão almejado, onde os mestres aplicarão não somente um tratamento curativo, mas se esforçarão, sobretudo, em aplicar um tratamento preventivo. Nisto, a pedagogia, arte e ciência, seguirá sua irmã mais velha, a medicina, que evolui lentamente para os tratamentos preventivos (PETTERS, n. 11, p. 218).

Esse mesmo argumento médico-pedagógico se vinculava à ideia de que era necessário instituir o fortalecimento da função social da escola primeiramente realizando um diagnóstico do aluno - para a escolha de um “tratamento adequado” - através da aplicação de escalas e provas cientificamente elaboradas prometendo maior controle dos resultados obtidos em relação ao estado inicial do aluno e em relação ao conjunto dos alunos da mesma idade mental (PERES, 2000; STEPHANOU, 1999).

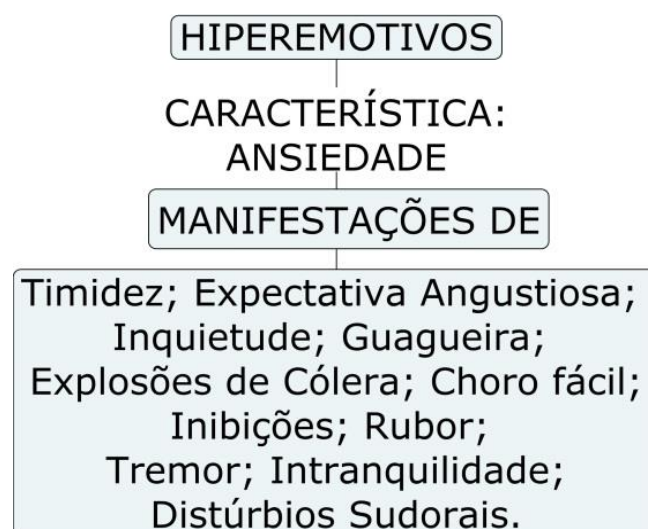
Com a crença de estar subsidiando melhor os docentes, a Revista do Ensino publicava orientações baseadas na lógica de que para obter resultados satisfatórios, era preciso que os hábitos sociais nocivos fossem refreados e substituídos por tendências benéficas quando a criança ainda se achava em tenra idade. Essa dinâmica de escrita e publicação, inspirada nos pressupostos da Higiene, associando questões médicas, psicológicas, pedagógicas e sociais, assumia a estratégia prescritiva de uma série de mecanismos e normas, os quais eram ritmados e repetidos de tempos em tempos (BASTOS, 2005; PERES, 2000). Trata-se, por exemplo, da apresentação de ações educativas desenvolvidas no lar, mas exercida, sobretudo, na figura materna e do quanto esse relacionamento, se não fosse o satisfatório, poderia prejudicar e, de fato, “desajustar” a criança, tendo em vista que a mãe era apresentada como o tipo e o modelo natural de educador, mas não a mulher instruída e de capacidade superior, e sim a mulher singela e de escassa instrução que se dedicava com ternura e carinho a criança, zelando pela sua felicidade (NORONHA, 1940, n. 6, p. 110).

A ênfase na figura materna visava reforçar a ideia de que “a infância é a idade de ouro para a Higiene Mental e a maior responsabilidade desta educação higiênica cabe às mães” (RAMOS, 1940, n. 13, p. 116). A Higiene Mental aparece na Revista do Ensino como uma proposta da Psicologia Social Aplicada e tem como seu maior expoente e defensor o médico e antropólogo Dr. Arthur Ramos, do Departamento Nacional de Saúde Pública. Alguns de seus artigos foram transcritos na revista, conforme é possível verificar no quadro que começa na página 5 deste trabalho. A Revista do Ensino foi identificada na Dissertação

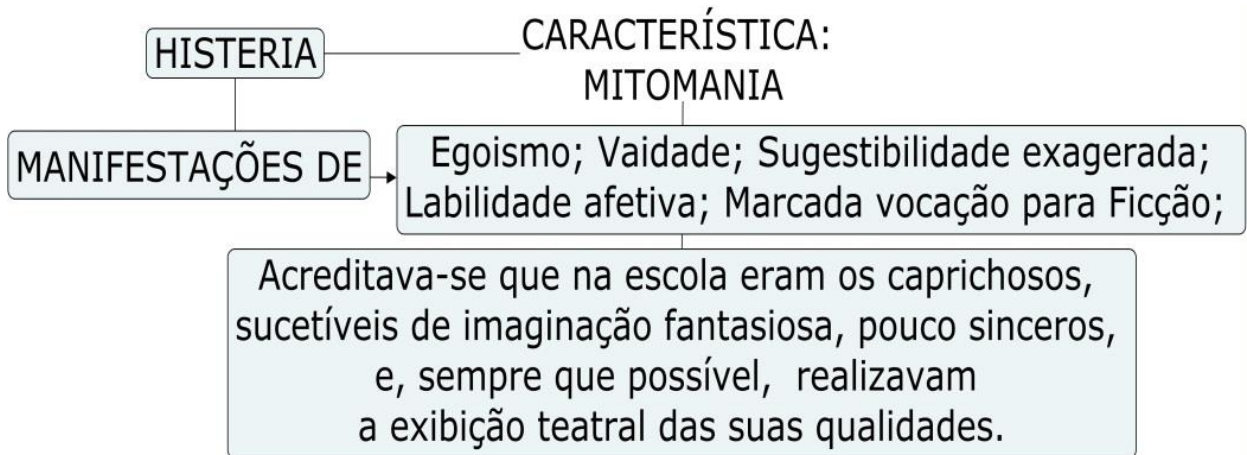
de Cristina Lhullier como uma das primeiras publicações que procurou estabelecer a difusão das ideias psicológicas no Rio Grande do Sul. Segundo ela, a revista era dedicada tanto à publicação de artigos de ênfase pedagógica quanto daqueles que tratassem de assuntos médicos, psicológicos e de higiene: “a psicologia aparecia mesclada à psiquiatria, sendo abordados principalmente temas relativos aos desvios de comportamento e os tipos mentais” (LHULLIER, 1999, p. 63). Diante disso, na parte que segue deste artigo, pretende-se estar contribuindo com essa história que não está totalmente escrita se esboçando os “desvios de comportamento e os tipos mentais”, especificamente aqueles que aparecem na Revista do Ensino como os que mais frequentemente acometiam os alunos, para os quais necessitariam de uma atenção redobrada dos pais, professores e cuidadores. A compilação ora apresentada tem origem na análise dos 34 trabalhos localizados na Revista do Ensino que apontam certa relação entre a preparação de docentes e a Higiene, tendo sido utilizados os seguintes critérios de seleção: (1) estar incluída na subcategoria “Higiene Escolar”; (2) “Higiene Mental”; (3) ter sido citado ao longo de todo o intervalo de tempo estudado. Foram assim selecionados os seguintes:

DESVIOS DE COMPORTAMENTO E TIPOS MENTAIS FREQUENTEMENTE APONTADOS

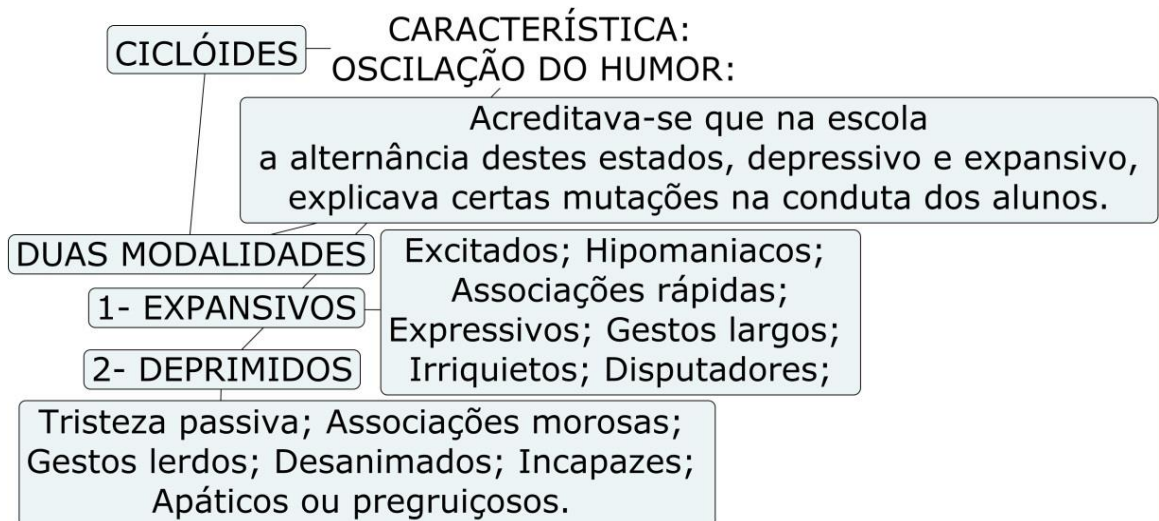
1



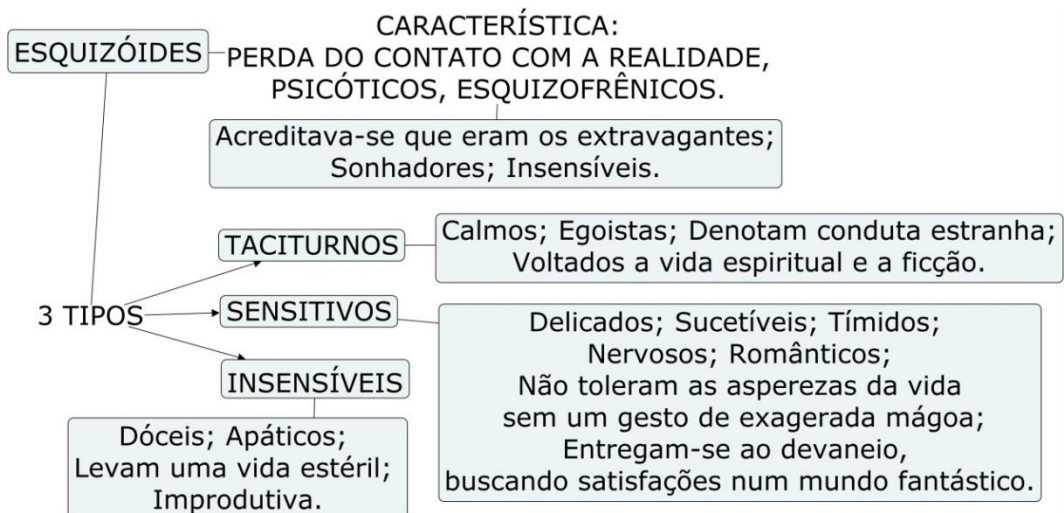
2



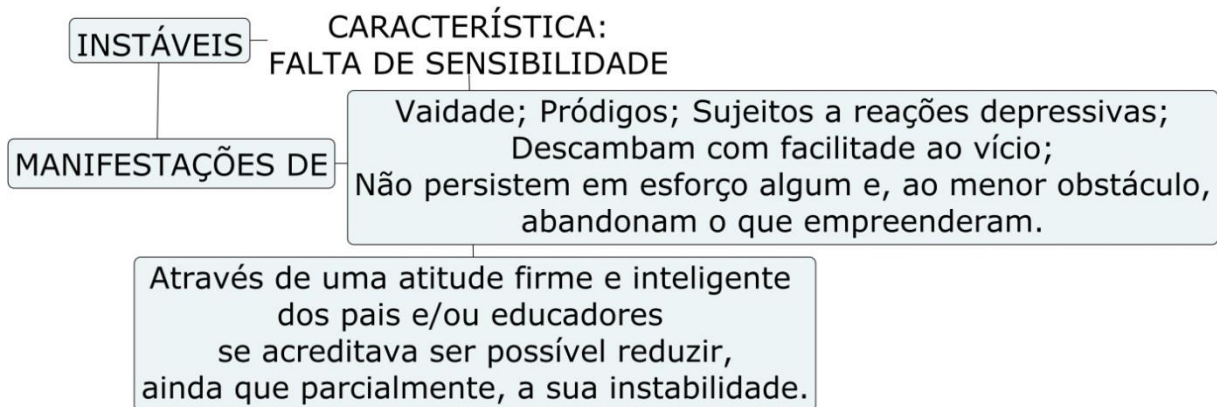
3



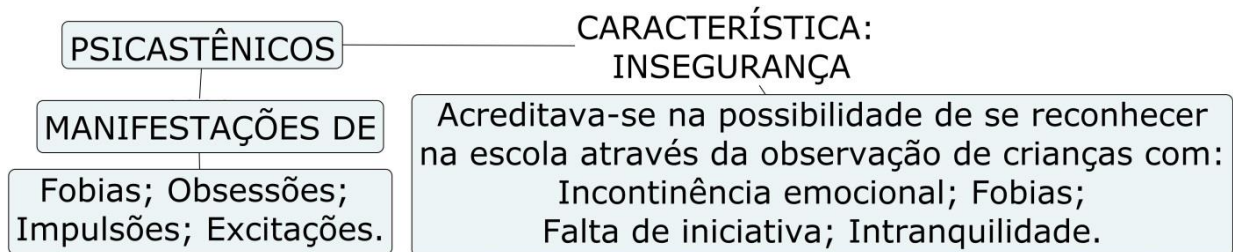
4



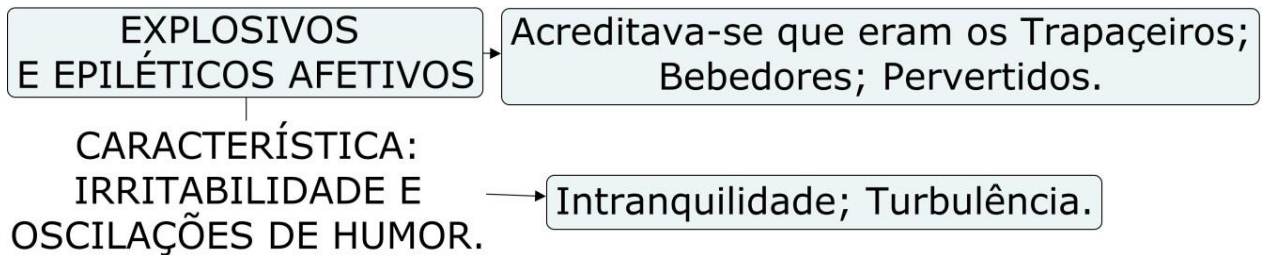
5



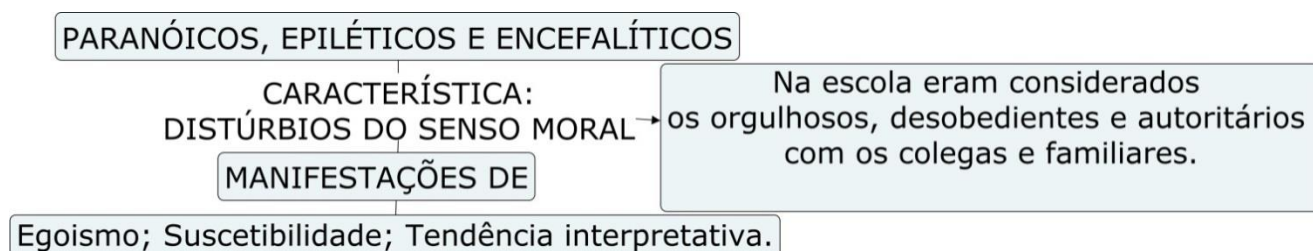
6



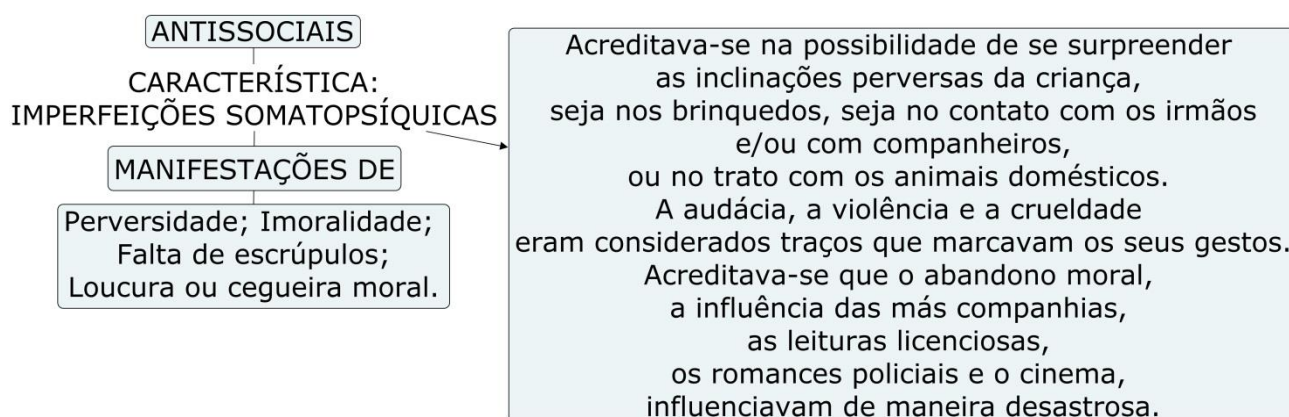
7



8



9



Fonte: Figuras elaboradas pelo autor com base na pesquisa realizada.

Conhecer as distintas categorias de desvios de comportamento e os tipos mentais apontados deveria permitir ao corpo docente leitor da Revista do Ensino, classificar e corrigir as situações incomuns, ou talvez amenizar os argumentos perante a pesada responsabilidade, já que estes justificariam os critérios de definição e classificação das crianças anormais segundo a gravidade de sua insuficiência intelectual e sua dependência social. Apesar de constituírem apenas um meio de difusão de ideias produzidas em outras instâncias, a revista se constituía adotando a visão de que o “educador ignorante dos elementos de patologia mental é moralmente responsável pelo futuro sombrio, do ponto de vista psíquico, de muitas crianças cujos pais jamais as suspeitaram atingidos de uma doença” (GODOY, 1940, n. 11, p. 250). Recomendava-se que “toda a criança que se atrasa de modo sistemático e que não pode acompanhar os companheiros de classe deve ser encaminhada a uma consulta neuro-psiquiatra infantil” (La Porta, 1940, n. 15, p. 267). Para que o corpo docente tivesse condições de observar seus alunos, diagnosticar e verificar os graus de

anormalidade, as autoridades da SESP/RS promoveram um Curso de Bio-Psicologia Infantil, cujas palestras a Revista do Ensino transcreveu e publicou com o objetivo de habilitar os professores a fazer o diagnóstico precoce desses distúrbios, ou ao menos, distinguir as anomalias e os defeitos (Bastos, 2005. Stephanou, 1999). As palestras transcritas na Revista do Ensino envolviam noções sobre inteligência, caráter, anormalidades neurológicas, métodos de diagnóstico dos anormais psíquicos, do caráter, de motricidade, sobrecarregadas de informações especializadas da área médica. Acreditava-se que com o corpo docente especializado seria mais fácil a realização de um estudo da evolução mental das crianças, dos problemas de má formação congênita e de outras anormalidades desconhecidas. O curso funcionava como uma porta para a instrumentalização científica dos professores das escolas públicas que deveriam se manter rigorosamente alinhados aos modelos prescritos, com ênfase na observação das crianças. Os novos conhecimentos de Higiene eram um instrumental poderoso e de considerável importância: “A direção e a extensão da transformação interior da criança será estabelecida pelo exame médico, mas a tarefa de execução, a partir mais nobre, repousa na atividade do pedagogo” (GODOY, 1940, n. 11, p. 250). Abaixo uma foto do Curso.

REGISTRO DO CURSO DE BIO-PSICOLOGIA INFANTIL



1. Dr. Álvaro Difini 2. Dr. José Garrastazú Teixeira 3. Dr. Jacintho Godoy (Diretor do São Pedro) 4. Dr. Bonifácio Paranhos da Costa 5. Dr. Alvorino Mércio Xavier 6. Dr. Mario Martinez Martins 7. Dr. Vitor de Brito Velho 8. Dr. Ciro dos Santos Martins 9. Dr. Álvaro Murilo da Silveira 10. Dr. Raimundo Godinho 11. Dr. Dyonélio Machado.

O curso de Bio-Psicologia Infantil, destinado ao corpo docente das escolas públicas e médicos escolares, foi solicitado à Direção do Hospital São Pedro pelo Dr. Bonifácio Paranhos da Costa, Diretor do Departamento Estadual da Saúde, com o apoio do Dr. J. P. Coelho de Souza, Secretário de Educação e Saúde Pública do Rio Grande do Sul. Realizadas em julho de 1940, no Salão de conferências da Escola de Enfermagem do Hospital São Pedro, as conferências foram proferidas pelos profissionais da saúde do Hospital, com a seguinte programação publicada na Revista do Ensino (n.11, 1940): Lição inaugural – Dr. Godoy; Introdução ao estudo da inteligência e do caráter – Dr. Décio de Souza; Causas dos distúrbios da inteligência e do caráter – Drs. Ciro Martins e Avelino Costa; Anormalidades da inteligência (oligofrenias) – Drs. Raimundo Godinho e Ernesto La Porta; Anormalidades do Caráter – a) constituições mórbidas e o problema da formação da personalidade; b) Estudos dos tipos anormais – Drs. Mário Martins e Luiz Ciulla; Psicogênese dos sintomas corporais – Dr. Brito Velho; Síndromes neurológicas – Dr. Murilo da Silveira;

Endocrinopatias – Dr. Leônidas Escobar; Métodos de despistage dos anormais da inteligência, do caráter e da motricidade na escola – Dr. Dionélio Machado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o objetivo de registrar uma significativa participação dos saberes da Higiene na Revista do Ensino, do pensamento médico-pedagógico e das realizações rio-grandenses no campo educacional, o Secretário da Educação e Saúde do Rio Grande do Sul, Dr. Coelho de Souza, apresentou um discurso que foi transcrito e publicado na revista em maio de 1940 com o título “Oração ao mestre”. Dentre os assuntos que versavam, sobretudo sobre questões institucionais, houve um espaço que serviu para uma espécie de conselho ao corpo docente:

Como ensina Claparède, a ciência da criança exige que os métodos não reprimam nem se hostilizem, mas, ao revés, se completem. Cumpre agora entrar na verdade e nos entregarmos a uma educação totalitária que seja intelectual, física, moral e religiosa. Ainda uma vez invoco a Claparède para dizer como ele que não basta ensinar como se fabrica a dinamite, mas é preciso ensinar também que ela não deve ser empregada indistintamente na demolição de uma pedreira ou num atentado anarquista. Conservemo-nos fiéis à lição de Herbart, colocando a pedagogia em seu verdadeiro terreno: entre a psicologia, ciência do menino, e ética, ciência do fim a que ele deve ser conduzido pela educação. Neste conceito está cristalizada toda uma norma de ação: o estudo da psicologia da criança é a renovação permanente dos métodos, a preocupação da ética como fim de toda educação, a fidelidade à orientação (n. 9, p. 9/10).

A sua conclusão nos faz deduzir que o princípio da promessa da cura por meio da prevenção ultrapassava as fronteiras do debate científico da Higiene, da Psicologia, da Ética e até mesmo da Pedagogia, pois estava enraizada na organização de uma política de caráter estratégico para a consolidação do papel da escola como lugar de adaptação do indivíduo ao meio social, produzindo e normatizando práticas sociais que começavam pela padronização dos programas de ensino e se estendiam como uma preocupação para o âmbito da classificação e promoção dos alunos. Essa classificação era indissociável das questões relativas aos programas mínimos das disciplinas escolares. A regulamentação a respeito do que deveria ser ensinado em cada série visava garantir a segurança dos programas de ensino à série e idade dos alunos, mas também a homogeneização do que era ensinado nas escolas públicas do Rio Grande do Sul.

O acompanhamento dos números da Revista do Ensino me permite ir além e cogitar o desenvolvimento de uma artimanha de exclusão por meio do alinhamento dos argumentos que se assentavam em um ponto que eu considero nevrálgico para a compreensão do que estava em jogo ao longo de todo o intervalo de tempo estudado (1939-1942). Trata-se do que fomentava Lourenço Filho na conferência “Educação e Segurança Nacional” proferida na Escola do Estado Maior do Exército, em outubro de 1939 e que foi transcrita na Revista do Ensino visando persuadir o corpo docente de que “educar é buscar a segurança, é ensinar a segurança”, orientando-o na busca desse objetivo – “mantendo os valores fundamentais da raça, aprofundando-o e estendendo-os a cada nova geração, ajustando os interesses do indivíduo com os interesses e os fins do Estado” (n. 15, 1940, p. 284).

As proposições disseminadas pelo movimento da Higiene na Revista do Ensino intentavam mais um mecanismo de controle do fazer pedagógico do corpo docente, orientando o quê e como ensinar, medidas que permitiram às autoridades educacionais uma maior vigilância do cotidiano escolar. Nesse sentido não eram apenas os discentes que estavam sendo atingidos pela orientação dos saberes da Higiene, mas também o professorado foi pensado como um mecanismo da engrenagem que serviu para alimentar a lógica incorporadora de uma política que omitiu, excluiu e silenciou todo um cotidiano de dificuldades e resistências por meio da utilização de um conjunto de estratégias que podemos classificar como persuasivas, e que se utilizaram da invocação da importância da infância não só em relação aos comportamentos que têm como objeto direto a criança dita anormal, mas ao entrar em cena essa representação, ganhava corpo uma radical mudança no papel da docência e a escola deveria se tornar um centro de higiene escolar para crianças e, em consequência, um centro de profilaxia das doenças mentais para os adultos.

REFERÊNCIAS

- BASTOS, M.H.C. A Revista do Ensino do Rio Grande do Sul (1939-1942): O novo e o nacional em revista. Pelotas: Seiva, 2005.
- _____. Professorinhas da nacionalização: a representação do professor rio-grandense na Revista do Ensino (1939-1942). Brasília: Em aberto, ano 14, n. 61, p. 135-143, jan/mar. 1994.
- CHARTIER, R. A história cultural: entre práticas e representações. 2ª ed, Lisboa: Difel, 2002.

_____. Defesa e ilustração da noção de representação. In: Fronteiras: Revista de história. Dourados, MS: UFGD. V.13, n.24, p.15-29, jul./dez. 2011.

LHULLIER, C. As ideias psicológicas e o ensino de psicologia nos cursos normais de Porto Alegre no período de 1920 a 1950. Porto Alegre: UFRGS, 1999, 108f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

PERES, E.T. Aprendendo formas de pensar, de sentir e de agir: a escola como oficina da vida – discursos pedagógicos e práticas escolares da escola pública primária gaúcha (1909-1959). Belo Horizonte: UFMG, 2000. 493f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.

STEPHANOU, M. Tratar e educar: discursos médicos nas primeiras décadas do século 20. Porto Alegre: UFRGS, 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

TEIXEIRA, A. Prefácio. In: ALVES, Isaías. Os testes e a reorganização escolar. Salvador: Nova Graphica, 1930.

REFERÊNCIAS COMPLETAS DE TEXTOS ANALISADOS DA REVISTA DO ENSINO CITADOS

NESTE TRABALHO

CIULLA, Luiz. Menores anormais do caráter. Revista do Ensino, Porto Alegre, v. 4, n. 15, p. 298-309, nov. 1940.

COELHO DE SOUZA, J.P. Oração ao mestre. Revista do Ensino, v. 3, n.9, p. 8-12.

GODOY, J. Curso de bio-psicologia infantil – lição inaugural. Revista do Ensino, Porto Alegre, v.3, n.11, p. 249-254, julho, 1940.

LA PORTA: E. Oligofrenia – Parada do desenvolvimento psíquico. Revista do Ensino, Porto Alegre, v.4, n. 15, p.293-297.

LOURENÇO FILHO, M.B. Educação e segurança nacional. Revista do Ensino, v. 4, n. 15, p. 232-237.

MARTENS, E. Os problemas da adaptação social da criança. Revista do Ensino, Porto Alegre, v.3, n.12, p. 314-320, ago. 1940.

NORONHA, Marinha. Educação. Revista do Ensino, Porto Alegre, v.2, n.6, p.110-112, fev. 1940.

PETERS, Maria Luise. As Escolas Novas. Revista do Ensino, Porto Alegre, v. 3, n.11, p. 216-218, julho, 1940.

RAMOS. A. A higiene mental e o homem normal. Revista do Ensino, Porto Alegre, v. 4, n.13, p. 106-118, set. 1940.

A NACIONALIZAÇÃO DO ENSINO NO GINÁSIO TEUTO-BRASILEIRO FARROUPILHA: ANÁLISE DAS CORRESPONDÊNCIAS ENTRE A ESCOLA E AS INSTÂNCIAS ESTADUAIS E FEDERAIS (1937-1945)⁵²²

Milene Moraes de Figueiredo⁵²³

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Milene.mfigueiredo@gmail.com

Resumo

O estudo analisa as correspondências trocadas entre autoridades estaduais, federais e o Ginásio Teuto-Brasileiro Farroupilha, durante o período da nacionalização do ensino. O corpus documental compreende dois conjuntos de correspondências salvaguardados no arquivo do Colégio Farroupilha. O objetivo é analisar os efeitos da política de nacionalização do ensino no Ginásio Teuto-brasileiro Farroupilha, a partir da escrita epistolar. A metodologia consiste no fichamento de obras e documentos sobre o assunto, leitura, seleção, digitalização das correspondências e construção de quadros com os dados encontrados. A documentação analisada permite observar as mudanças ocorridas no cotidiano escolar, a perseguição aos professores estrangeiros e a censura governamental.

Palavras-chave: Nacionalização do Ensino; Estado Novo; Correspondências.

Introdução

Até o início da década de 1930, o Brasil não possuía um sistema organizado de educação pública, havia o predomínio de aulas particulares ou do ensino confessional. Devido a essa lacuna, no Rio Grande do Sul formaram-se diversas escolas privadas organizadas por comunidades de imigrantes alemães e italianos (ABREU, 2007, p. 252). A partir da Era Vargas, o governo federal passou a se preocupar mais com a organização de um sistema nacional e padronizado de ensino, porém, ainda não estava definido como deveria ser o funcionamento das escolas.

Em 1937, com o golpe do Estado Novo, a educação passou a ser “o problema nacional por excelência” (BASTOS, 2005, p. 18), pois foi o meio encontrado pelo Estado para homogeneizar a população. Porém, as novas metas governamentais entraram em choque com a existência de experiências pedagógicas distintas e frequentemente incompatíveis entre si, com a grande quantidade de núcleos estrangeiros nas zonas de colonização, especialmente no sul do país, onde os imigrantes haviam implantado seus próprios sistemas de educação, utilizando suas línguas de origem (SCHWARTZ, 2000, p. 93).

⁵²² Este estudo é parte integrante do Projeto de Pesquisa “Do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha: Entre memórias e histórias (1858- 2008)” coordenado pela Prof^a. Dra. Maria Helena Camara Bastos (CNPq/FAPERGS/ PUCRS 2011- 2015).

⁵²³ Graduanda do curso de Licenciatura em História da PUCRS (8º semestre). Bolsista de Iniciação Científica/CNPq (2014 – 2015). Estagiária do memorial do Colégio Farroupilha.

A solução encontrada pelo governo para padronizar o ensino, a unidade dos programas, currículos e ainda “abrasileirar” os núcleos de imigrantes foi a Política de Nacionalização do Ensino, instituída em 1938. Os dispositivos legais tornavam obrigatório o uso do idioma nacional, proibiam que as escolas fossem dirigidas por diretores estrangeiros e só permitia que brasileiros lecionassem. O Ginásio Teuto-Brasileiro Farroupilha e diversas escolas de Porto Alegre tiveram de adaptar-se às novas exigências governamentais, devido ao regime de inspeção permanente do Ministério de Educação e Cultura e da Secretaria de Educação e Saúde Pública do Rio Grande do Sul/SESP - RS.

O Ginásio Teuto-Brasileiro Farroupilha, sofreu grandes mudanças, a nacionalização atingiu o currículo escolar, proibiu o uso do idioma alemão nas aulas, alterou o número de aulas diárias, a regulamentação dos feriados e das férias, tendo até seu nome, em 1941, simplificado para Ginásio Farroupilha, adequando-se assim à nova legislação (JACQUES, 2013, p. 73-74).

O presente estudo analisa as correspondências trocadas pelo Ginásio Teuto-Brasileiro Farroupilha, durante o período da nacionalização do ensino. Para isso, foram investigados os livros de correspondências salvaguardados no arquivo do Colégio Farroupilha.

O objetivo do estudo é compreender os efeitos da política de nacionalização do ensino no Ginásio Teuto-Brasileiro Farroupilha, através da troca de correspondências da escola com autoridades governamentais, assim como analisar as alterações no cotidiano escolar para se adequar as novas orientações governamentais. Em um primeiro momento pretende-se apresentar a tipologia desses documentos, as categorias e os assuntos que são tratados.

A metodologia utilizada consiste no fichamento de obras e documentos sobre o assunto, leitura, seleção, digitalização das correspondências e construção de quadros com os dados encontrados. A pesquisa encontra-se em estágio inicial.

Ginásio Teuto-Brasileiro Farroupilha

Em 1936, foi criado o Ginásio Teuto – Brasileiro Farroupilha, educandário interconfessional para meninos e meninas, mantido pela Associação Beneficente e Educacional de 1858⁵²⁴.

⁵²⁴ Sobre a ABE, ver JACQUES (2013).

O estabelecimento possuía dois cursos: o primário, constituído por cinco classes e o fundamental (ginasial), com cinco séries, localizava-se no centro de Porto Alegre, na Avenida Alberto Bins, no prédio onde já funcionavam as atividades de instrução primária e secundária do Deutscher Hilfsverein .

A abertura oficial ocorreu somente no dia 15 de março de 1937 e os alunos foram saudados pelo corpo discente da Hindenburgschule⁵²⁵, que cantava canções em alemão. O estabelecimento iniciava com 1ª e 2ª séries, com 34 alunos matriculados. Destes, 33 eram brasileiros e um alemão; 17 só falavam alemão em casa, 5 só o português e 11 português e alemão. (TELLES, 1974, p. 128).

A criação do novo estabelecimento necessitou de mais de um ano de planejamento. A permissão para a criação de um Ginásio foi concedida na Assembleia Geral de 15 de abril de 1935, e ficou decidido que o mesmo contaria com 5 séries, a partir do 5º ano da Hindenburgschule.

Em 22 de junho de 1936, no ano de inauguração, foi colocado em pauta a questão de pertencimento à Pátria brasileira e preservação da etnia alemã.

Isto, que se cria aqui, deverá ser a grande obra cultural dos brasileiros de sangue alemão. Daqui deverão correr as correntes espirituais, capazes de assegurar a preservação da nossa etnia para todo sempre, e isso nossa escola só alcançará, se ela realmente for alemã e brasileira. Quanto à nossa posição política e influência, seremos e permaneceremos tão bons brasileiros como qualquer outra escola deste país. Quem cursar a nossa escola, será um cidadão altamente aproveitável à sua Pátria, pois a escola, o ensinou a amá-la e desenvolveu todas as suas forças de modo a ele poder coloca-las a serviço do futuro e da grandeza da sua pátria brasileira. (Roberto Macheimer apud TELLES, 1974, p. 125)

A escola objetivava cumprir as exigências do governo, mas ao mesmo tempo preservar a cultura alemã. De acordo com Kreutz,

A distinção que os imigrantes alemães faziam entre nacionalidade e etnia tinha um peso especial para essa questão. Consideravam-se de nacionalidade brasileira, não tinham a menor dúvida a este respeito, e ao mesmo tempo julgavam-se no direito de manter a língua e as peculiaridades étnicas de origem.” (KREUTZ, 2014, p. 160)

Devido à nacionalização do ensino não foi possível concretizar esses objetivos, pois “a escola sentiu a necessidade de abandonar, gradativamente suas referências culturais

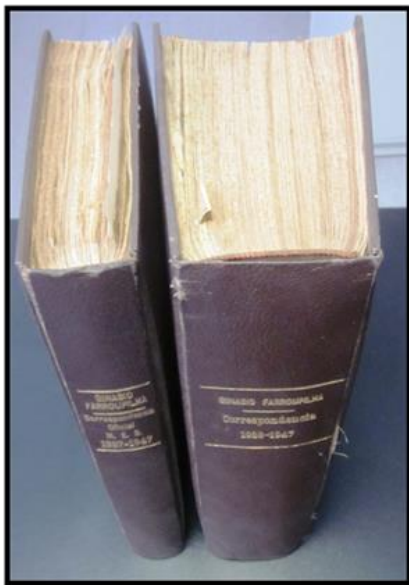
⁵²⁵ Nome adquirido pela escola em 1934, em homenagem ao octogenário presidente da República Alemã, Mal Paul von Hindenburg, que falecera em 2 de agosto de 1934. O conselho escolar decidiu dar à escola essa denominação, em agradecimento ao apoio financeiro recebido da Alemanha, ao longo do tempo. (Hofmeister, 1986, p. 35)

germânicas para formar uma nova identidade nacional, a brasileira” (ALMEIDA, 2014, p. 243).

As Correspondências : objeto de estudo

O corpus documental compreende dois livros de correspondência que estavam salvaguardados no arquivo inativo do Colégio Farroupilha: “Ginásio Farroupilha – Correspondências 1938-1947” e “Ginásio Farroupilha – Correspondência Oficial M.S.E. 1937-1947). Os dois conjuntos (figura 1) estão encadernados em couro marrom, com páginas amareladas e envelhecidas, que reúnem correspondências que foram trocadas entre autoridades estaduais, federais e o colégio, assim como cartas internas trocadas dentro do ambiente escolar.

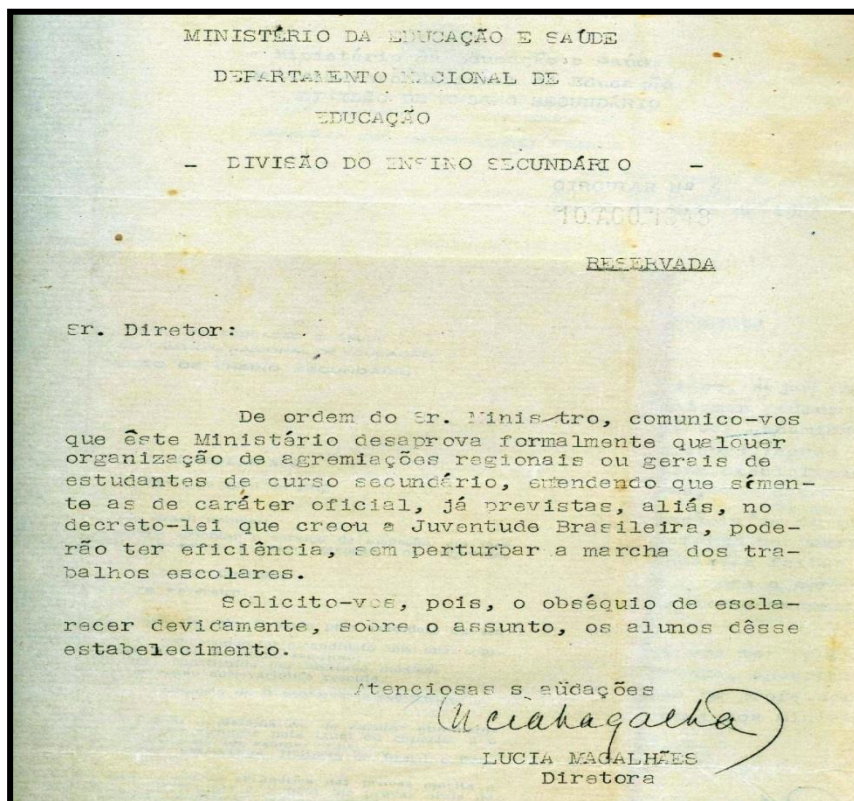
Figura 1 - Livros de correspondências analisados



Fonte: Arquivo do Colégio Farroupilha

Quanto à tipologia da documentação, pode ser dividida em: cartas, correspondências, circulares, decretos, telegramas e recortes de jornais. A maior parte das correspondências são públicas, mas algumas tem caráter reservado.

Figura 2 - Correspondência reservada



Fonte: Livro de correspondências "Ginásio Farroupilha – Correspondência Oficial M.E.S. 1937 – 1947

Na figura 2, pode-se visualizar um exemplo de correspondência reservada. Elas seguiam o mesmo padrão das outras, porém, antes do assunto abordado constava a palavra reservada, no canto direito da folha, sempre escrita em letras maiúscula e sublinhada. Nesta correspondência, o Ministério da Educação e Saúde⁵²⁶ se manifesta contra agremiações regionais ou gerais de estudantes de curso secundário, sem caráter oficial e solicita que a escola informe essa questão para os alunos do estabelecimento. Como não há dados sobre um grêmio de alunos da escola nesse período, supõe-se que não tiveram problemas com essa questão.

⁵²⁶Sobre as funções do Ministério da Educação e Saúde na campanha de nacionalização do Estado Novo, Bastos aponta que "Ao Ministério da Educação e Saúde caberia a criação de escolas nas zonas depreponderância de grupos estrangeiros; a subvenção das escolas primárias coloniais; o favorecimento às escolas primárias e secundárias fundadas por brasileiros; a orientação ao preparo e ao recrutamento de professores para escolas primárias dos núcleos coloniais; o estímulo à criação de organizações patrióticas destinadas à educação física; o fornecimento às bibliotecas de obras interesse nacional e a promoção de comemorações cívicas e viagens para outras regiões do país; a fiscalização do ensino da língua e da história e geografia do Brasil; a distribuição de folhetos com notícias e informações sobre o Brasil, seu passado, sua vida presente e suas aspirações." (BASTOS, 2005, p. 51-52)

O livro intitulado “Ginásio Farroupilha – Correspondência Oficial M.E.S. 1937 – 1947” possui 34,5cm x 22,5cm e 744 páginas. Nele estão anexadas correspondências, circulares e telegramas, destinados ao inspetor e ao diretor. As cartas tinham como remetentes os seguintes órgãos: Ministério da Educação e Saúde, Divisão de Ensino Secundário, Departamento Nacional de Educação, Departamento Nacional de Saúde. Os principais assuntos tratados referiam-se a: Determinações sobre os programas das séries; Serviço de rádio e difusão cultural; Instruções e programas para exames de admissão; Falhas verificadas dos relatórios de inspeção; Agremiações ou organizações regionais ou gerais de estudantes de ensino secundário; Estado/ esforço de Guerra (1942); Condições exigidas para o funcionamento de ensino secundário como colégio ; Livros que não poderiam ser adotados; Limitação de distribuição do tempo dos trabalhos escolares; Número de aulas semanais de cada disciplina; Sugestão de atividades de caráter cívico; Informações militares para os estudantes ; Convites para os eventos /e ou campanhas.

Já o conjunto “ Ginásio Farroupilha – Correspondências 1938- 1947” possui as mesmas medidas, porém, com 1716 páginas. Há algumas correspondências a partir de 1938, mas a maior parte delas é a partir de 1940. Este conjunto é composto de correspondências de caráter geral, tanto da escola com órgãos estaduais e federais, como correspondências internas, ou de outros assuntos externos. A partir dele, é possível observar a troca de correspondências entre a escola e a Divisão de Ensino Secundário, os inspetores do ginásio, a Liga de Defesa Nacional, os corpos docente e discente, o Ministério de Saúde e Educação, o Departamento de Imprensa e Propaganda⁵²⁷, o Ministério da Guerra, a Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, a Cruz Vermelha, pessoas pedindo emprego, entre outros.

Devido à diversidade de remetentes, os assuntos dessas correspondências também eram variados, entre eles pode-se destacar os seguintes temas: Relatórios de inspeção; Modificações no corpo docente; Voto de louvor à competência de professores e alunos em atividades da Liga de Defesa Nacional ; Registro do Relatório Mensal no (DIP); Semana da Pátria; Sugestão de atividades físicas pela Liga de Defesa Nacional ; Pedido de autorização para o Ginásio funcionar como Colégio ; Aniversário de Getúlio Vargas ; Fechamento do

⁵²⁷ Para a efetivação do projeto de reconstrução nacional, o Estado utilizou-se de um novo e poderoso componente do poder: a máquina de propaganda contribuiu para a formação mitológica do Estado Novo e para a criação do mito Getúlio Vargas (BASTOS, 2005, p. 22-23)

Ginásio (1940) ; Afastamento dos membros da diretoria não brasileiros natos; Curso de Defesa Passiva Anti-Aérea ; Indicação de professores pela Secretaria de Educação do RS.

A documentação compreende um período maior (1937 – 1947) e abrange uma ampla variedade de assuntos, porém, a análise se detém ao período do Estado Novo, principalmente a partir da Nacionalização do Ensino.

Nacionalização e mudanças na escola

De acordo com Seyferth, as primeiras medidas legais de natureza nacionalizadora ocorreram durante a Primeira Guerra Mundial e atingiram as escolas primárias particulares com ensino em alemão.

Decreto estaduais mudaram os currículos para incluir disciplinas de língua portuguesa, educação cívica, história e geografia do Brasil, e obrigaram a adoção de livros didáticos de autores brasileiros. Tais providências ficaram sem efeito após a guerra. (SEYFERTH, 1999, p. 219)

Segundo Bastos (2005), a partir de 1937, tanto em nível nacional como regional, as medidas de nacionalização tornaram-se mais intensas.

No âmbito escolar, a ação nacionalizadora do ensino no Rio Grande do Sul obedeceu a uma série de medidas que foram orientadas, inicialmente, pela regulamentação das redes de escolas particulares estrangeiras. Em 1938, quando foram decretados o registro e a nacionalização de todas as escolas particulares, estavam registrados na Secretaria de Educação 2418 escolas particulares, das quais 241 fecharam suas portas em definitivo. Um corpo de fiscais distribuído por todos os municípios, “vigia, permanentemente, esses colégios”. Eram os inspetores de ensino, que, atuando junto às escolas, forneciam ao governo do estado as informações indispensáveis para a ação nacionalizadora do ensino [...]. (BASTOS, 2005, p. 56-57)

Em 10 de junho de 1937, foi enviada para o Sr. Dr. Mario de Brito, diretor da Divisão de Ensino Secundário, o relatório de inspeção⁵²⁸ do Ginásio Teuto-Brasileiro Farroupilha. Nesse relatório, a escola só recebeu elogios, “serviço em mais perfeita ordem”, “grande dedicação dos professores”, e “assiduidade rigorosa dos alunos na 1ª prova parcial que se realizou com observância rigorosa das disposições regulamentadas”. O inspetor termina o relatório enfatizando que “o Gymnasio Teuto-Brasileiro Farroupilha funciona com máxima regularidade, dando ensejo a se apreciar a ordem, a disciplina e a disposição em que se encontra a directoria de elevar a possível eficiência do ensino secundário.”

⁵²⁸ Quanto aos relatórios de inspeção, só foram analisadas as informações que apareciam nos livros de correspondência, para informações enfocadas nessa documentação ver Ermel ; Fay (2013).

A partir desse relatório de inspeção, que não fazia críticas à escola que tinha grande parte de seu corpo docente e administrativo formado por descendentes de alemães e que buscava a preservação da cultura de origem, é possível compreender que, neste ano inicial, a política do Estado Novo não interferiu de forma significativa no funcionamento da escola. Porém, a partir de 1938, com a nacionalização do ensino,

[...] todas as escolas deviam ter nomes brasileiros, só brasileiros natos podiam ocupar cargos de direção, os professores deviam ser brasileiros natos ou naturalizados graduados em escolas brasileiras, as aulas deviam ser ministradas em português, sendo vetado o ensino de línguas estrangeiras para menores de 14 anos, [...]. (SEYFERTH, 1999, p. 220)

As primeiras alterações são referentes às mudanças curriculares e à questão da língua nacional. Em abril de 1939, a escola recebe do Departamento Nacional de Educação, instruções⁵²⁹ sobre o ensino da língua e da história nacional. A carta assinada por Adgar Renautl, diretor geral do Departamento Nacional de Educação, enfatizava que, quanto ao ensino da língua nacional, havia a necessidade de dedicar dois terços do total das aulas, exclusivamente aos exercícios de redação, exposições ou relatos orais, leitura expressiva, interpretação, comentário e análise dos textos escolhidos, em prosa e em verso. Quanto à disciplina de História do Brasil, era unida a de História da Civilização, ficando determinado a obrigatoriedade de uma dissertação sobre acontecimentos, datas ou vultos históricos do Brasil, em todas as provas parciais de todas as séries, a mesma deveria valer 50% da nota.

“O estudo da linguagem e da história nacional está a exigir de mestres e alunos um esforço de exceção, que é um imperativo da própria nacionalidade. Cumpre, pois, dedicar-lhe o maior carinho, o mais intenso labor, a mais viva decisão.”

Além da questão da língua nacional ter ganho destaque, foi proibido o uso do alemão, principal idioma utilizado pelos alunos tanto em casa como no ambiente escolar.

Para Nascimento (2014, p. 52), o uso da língua portuguesa pode ser considerado “o principal marcador simbólico utilizado pelo Estado para invadir a cultura dos grupos étnicos coloniais em relação à nacionalidade”. Kreutz, também aborda a questão da língua: “Normalmente, os estudantes iniciavam o período escolar com o total desconhecimento do português. Em família e em sociedade, etnicamente homogênea, falava-se alemão. (KREUTZ, 2014, p. 160)”. Essa questão não afetava só os alunos, grande parte do corpo docente também não dominava o Português.

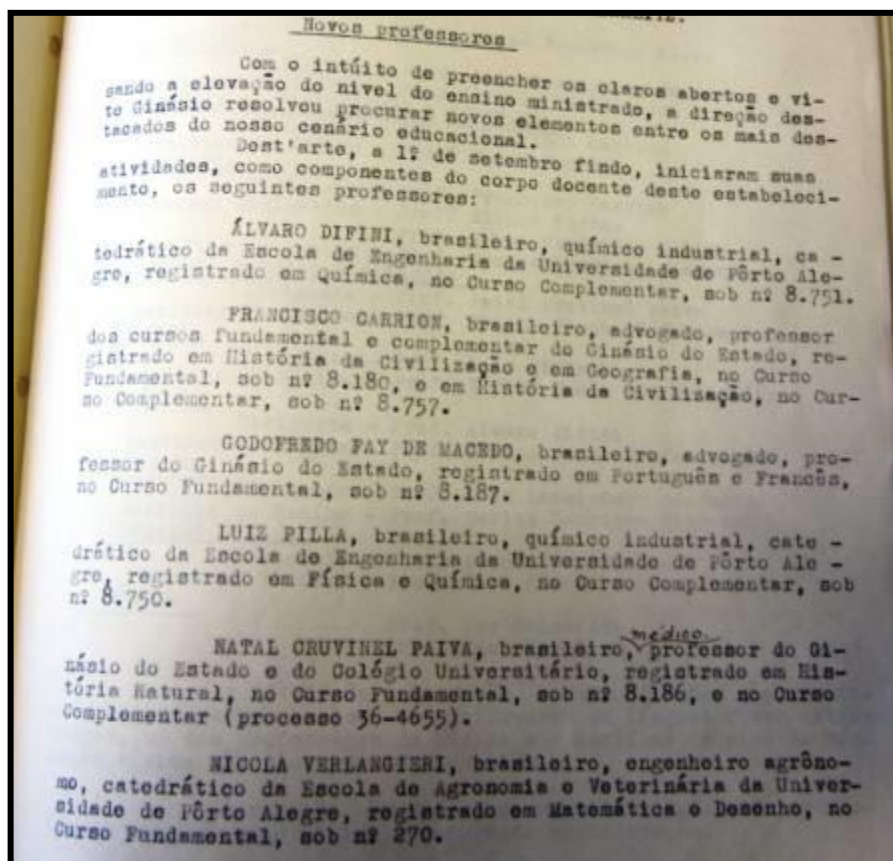
⁵²⁹ Instruções de acordo com a Portaria nº 190, de abril de 1939.

No livro memorialístico da escola, Telles (1974), enfatiza que no período do Estado Novo, muitos professores alemães retornaram para o seu país de origem.

Depois de 15 anos de atividades, o Prof. Huhn voltara para a Alemanha, bem como o Prof. Wiebke e Sra. e o Prof. Winkler. Em breve seguir-lhes-iam os passos os professores Stengel, Lindner e Dr. Neufeldt. Inclusive, a professora de trabalhos manuais, Sra. Augusta Seitz, que estivera por muitos anos no estabelecimento. Também, muitas professoras brasileiras deixaram a escola : D. E. Lemmert, Beuster, D. Irene Petrik. (TELLES, 1974, p. 132- 133).

Em 1939, o diretor Álvaro Difini⁵³⁰ enviou uma correspondência para o Dr. Arthur Porto Pires, Inspetor de Ensino Secundário, informando que a escola havia feito modificações na organização do corpo docente, onde as disciplinas passaram a ter o professor dirigente e o professor auxiliar. A figura 3 corresponde a um trecho da primeira página da carta, onde o diretor elencou o nome dos novos professores contratados, todos de nacionalidade brasileira.

Figura 3 - Novos professores



Fonte: Livro Ginásio Farroupilha – Correspondências 1938 – 1947

⁵³⁰ Álvaro Difini foi o segundo diretor do Ginásio Teuto-Brasileiro Farroupilha que permaneceu do cargo de 1939 até 1949. O primeiro diretor foi o Dr. Frederico Falk, que exerceu suas atividades até seu falecimento em 1939.

Ao final da carta (na segunda página), ainda é destacado: “A título de informação, convém adiantar que, todo o corpo docente, apenas os professores de línguas vivas estrangeiras, um dos professores de Música e o auxiliar técnico de Educação Física não são brasileiros natos.”

Posteriormente, em 1943, a Divisão de Ensino Secundário, do Ministério da Educação e Saúde, esclarece para o inspetor do Ginásio que, nas disciplinas de Português, História e Geografia, professores estrangeiros não poderiam lecionar nem como auxiliares.

“[...] quanto à possibilidade do snr. HAMSCHIMIDT, de nacionalidade alemã, lecionar geografia, como auxiliar de ensino, informo-vos que ao estrangeiro é vedado lecionar Português, História ou Geografia, mesmo como auxiliar.”

Também havia preocupações acerca da nacionalidade dos diretores das escolas. O Decreto –Lei nº 1545 de 25 de agosto de 1939⁵³¹ estabelecia : “Nenhuma escola poderá ser dirigida por estrangeiros, salvo os casos expressamente permitidos em lei e excetuadas as congregações religiosas especializadas que mantêm institutos em todos os países, sem relação alguma com qualquer nacionalidade”. O educandário não encontrou problemas com essa questão, pois o diretor Álvaro Difini, era Brasileiro, mas todo o ano deveria apresentar, prova de nacionalidade, competência e conduta moral.

Apesar das alterações do corpo docente, emprego do idioma nacional e esforço para colaborar com o novo governo, em 1940 foi decretado o fechamento do Ginásio. O conjunto intitulado “Ginásio Farroupilha- Correspondências 1938- 1947” apresenta correspondências e telegramas destinadas ao Itajubá Hotel, no Rio de Janeiro, onde o Diretor Álvaro Difini ficou hospedado para solucionar as questões com o Ministério da Educação e Saúde.

Figura 4 - Fechamento do Ginásio

⁵³¹<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1545-25-agosto-1939-411654-publicacaooriginal-1-pe.html>

MÜLLER & CIA.
 SOTO ALGOS
 Rua do General Góes, 111
 F. Alegre, 26 de Junho de 1940.

VIA AEREA

Ilmo. Sr.
 Dr. Alvaro Difini
 Rio de Janeiro.
 Itajubá Hotel

Destinado Dr.,

Encusado pelo Conselho de acompanhar as demarções da Comissão de País para informal-a dos antecedentes do caso, quero paleo ao corrente do que se passou aqui.

Seu telegrama recebido aqui 22 feira, indicando a dificuldade resultante do telegrama do Secretário, alarmou os pais e o professorado. Hontem pela manhã reuniram-se o Dr. Antonio de Sousa, Amadeo Bastian e Edm. Dreher Jr., não tendo podido comparecer o Dr. Amarílio, que mais tarde, porém, assistiu à reunião com os professores e os acompanhou ao Secretário. Os pais foram á Secretaria, não tendo sido recebidos, foram imediatamente á Palácio. Aproveitaram a oportunidade para relatar o "caso" do embaixador do ano passado. O Interventor mandou que o Bastian voltasse a tarde para dar uma explicação, que efetivamente foi dada ao Secretário. É a seguinte, originada pela proposta de nomear para tal Comissão outra que conseguiu falar ao Secretário ao meio-dia na jardim de sua residência (Comissão constituída dos Drs. Amarílio, Carrion e Paria): De corpo docente deve o Governo escolher dois ou tres professores de sua inteira confiança para que sirvam de "garantia" da integral nacionalização. Esta proposta foi ampliada pela outra proposta do Secr. em sentido de tambem poder nomear para tal Comissão outra personalidade. - Após reunião de alguns membros do Conselho de "Garantia" contra personalidade, visitando alguns o Carrion para que redigisse o officio nos termos indicados pelo Interventor e Secr. Hontem ás 20 horas isto estava feito. Como o Carrion não dizimha de noite, fomos á procura do Amarílio para que nos levasse ao Secr., pois ficava escurecido que esta seria preliminarmente o advogado para entregar hoje pela manhã o documento ao Interventor, pois o Secr. e advogado foram á tarde ao Interior, afinal ás 21 horas saímos da casa do Secr. e hoje entreguei o officio, cuja copia incluo, estando o original em mãos do Int. Devo ainda mencionar que o Secr. não pôde compreender que o Ginásio seja puramente educacional, para ele os Ginásios ou são religiosos ou políticos, originando-se daí suas suspeitas, de todo infundadas com o Bastian e Amarílio tiveram occasião de frisar repetidamente. - Tambem influiu grandemente na attitud hostil aquella "causa" na porta do Ginásio, quando voltaram os cronistas do anuário religioso, apesar da intervenção imediata de V. S. - Já, pois, o prezado amigo, que tudo se reduz a supostas faltas cometidas, tendo ainda os membros das duas Comissões a impressão de uma influencia do terceiro, o que para nós não esteve excluído desde o começo. Não importa e não invalida a impressão de ter o Secr. declarado que o assunto do "embaixador" do ano passado era de alçada do Governo Federal.

Ignorando nós o endereço exato do seu hotel, mandarei a presente aos cuidados de nossos representantes.

Desejando que agora o assunto esteja completamente liquidado, faço votos de uma feliz viagem de regresso e apresento-lhe minhas cordiais saudações

Amadeo Bastian

Fonte : Livro Ginásio Farroupilha – Correspondências 1938 – 1947

De acordo com essa correspondência observa-se que a questão do fechamento do Ginásio mobilizou os pais e os professores que procuraram o Secretário de Educação do Rio Grande do Sul, enquanto o Diretor Álvaro Difini encontrava-se no Rio de Janeiro. Os próprios professores propuseram que o governo escolhesse dois ou três membros do corpo docente, que fossem de sua inteira confiança, para servir de garantia integral à nacionalização. Foi feita a contra proposta de que o governo pudesse nomear outra personalidade.

A justificativa apresentada como motivo para que houvessem “suspeitas” sob o ginásio foi : “Devo ainda mencionar que o Secre. não pode compreender que o Ginásio seja puramente educacional, para ele os Ginásios ou são religiosos ou políticos, originando-se daí suas suspeitas”

Após a reunião foi elaborado um officio cuja cópia foi anexada à correspondência, que dizia :

O abaixo assinado, presidente.... vem pedir.... as provicencias conforme foi acordado pessoalmente entre S. Exc, o Snr, Coronel Interventor, V. Exc. e dois professores :

Dirigir-se ao Snr. Ministro da Educação no sentido de revogação da ordem de fechamento, em virtude da solução dada ao caso.

Nomeação de uma Comissão, constituída de professores do Estab. de plena confiança do Governo, entre os quais poderiam ser incluídos nomes, que embora estranho ao Estab. merecessem toda a confiança governamental; Comissão essas que, juntamente com o Diretor, nomeado pela Sociedade, terá a seu cargo a fiscalização da fiel aplicação das leis de nacionalização.

Logo após essa correspondência, o livro apresenta o telegrama referente à mudança de denominação do nome da escola, outra condição apresentada para que o Ginásio pudesse continuar funcionando.

Figura 5 - Mudança de denominação

BRASIL — DEPARTAMENTO DOS CORREIOS E TELEGRAFOS
TELEGRAMA
MOD. 562 - A

Preâmbulo C 306 DE PALEGRE RS 2969 33 26 NIL

Recebido às LZ 10/80

Endereço } CTN NACIONAL DR ALVARO DIFINI
ITAJUBA HOTEL RIO 7040

Serviço Rádio Automático

REGISTRO PROVIDENCIAREMOS MUDANCA DENOMINACAO JA PREVISTA
DE ACCORDO COM AUTORIDADES LOCAES FAREMOS APOS SUA VOLTA
PT SOLICITAMOS OBTER MEDIANTE COMPROMISSO FORMAL E ICENCA
PODEIS FUNCIONAR SEIGAMANN
CT LICENCA

Fonte : Livro Ginásio Farroupilha – Correspondências 1938 – 1947

Assim, a partir de 1941 a instituição passou a chamar-se Ginásio Farroupilha, omitindo a palavra “teuta”, que representava a origem alemã.

As correspondências também eram marcadas pela segunda Guerra Mundial, grande parte delas menciona de alguma forma o conflito.

O Ministério da Educação e Saúde, em correspondência sem data, assinada por Lucia Magalhães, recomendava que “no estado de guerra em que se acha o país” fossem dadas

atenções especiais a quatro assuntos importantes : proteção dos alunos; continuidade do ensino; preservação do arquivo escolar e previsão da mobilização escolar.

Em correspondência reservada assinada por Lucia Magalhães, o Ministério da Educação e Saúde, demonstrada forte desconfiança em relação aos professores naturais da Alemanha e Itália.

Sr, Inspetor

Comunico-vos, para os devidos fins, que a Secção de Segurança Nacional deste Ministério, no parecer nº 33/42, homologado pelo Sr. Ministro, apreciando a situação dos professores naturais de países com os quais o Brasil está em guerra, resolveu :

- a) Que os professores naturais da Alemanha ou da Itália poderão continuar exercendo o magistério, desde que permaneçam entregues ao trabalho, obedientes à lei, colaborando nas atividades defensivas do país ;
- b) Que sobre os professores estrangeiros em geral deverá ser exercida discreta, mas atenta vigilância, tendentes a localizar e suspender o professor estrangeiro que, por ação ou omissão, faltar aos seus deveres para com o Brasil;

Afim de que possa ser mais eficiente a vossa vigilância sobre a atividade dos professores estrangeiros, deveis solicitar a colaboração da diretoria desse estabelecimento, desde que o diretor seja brasileiro.

Recomendo-vos exercer, também, vigilância constante sobre a diretoria do estabelecimento, caso a mesma seja de brasileiros naturalizados ou de membros de congregações religiosas estrangeiras, evitando atividades que possam ser contrárias aos interesses nacionais.

Apesar da correspondência referir-se a professores estrangeiros em geral, destacando os alemães e italianos, Schwartz, afirma que o alemão foi quem mais despertou preocupação por parte do governo.

De todos os grupos estrangeiros presentes nas zonas de colonização, o alemão foi o que sem dúvida, despertou a maior atenção e mesmo a maior preocupação nas autoridades governamentais. Reconhecido como o núcleo estrangeiro mais fechado em torno de sua própria cultura, de sua própria língua e de sua própria nacionalidade, eram os alemães, frequentemente acusados de impedirem o processo de nacionalização pela constância com que mantinham suas características étnicas. A presença de um núcleo estrangeiro que participava ativamente na vida brasileira com seu trabalho e obediência civil, mas ao mesmo tempo mantinha acesos os laços culturais que os prendiam à nação de origem, provocava um sentimento ambíguo nas autoridades nacionais: uma mistura de admiração e medo (SCHWARTZ, 2000, p. 92)

No dia 20 de maio de 1943, foi enviada para o inspetor do Ginásio Farroupilha, a circular nº 6, do Ministério da Educação e Saúde, Divisão de Ensino Secundário. Assinada por Lucia Magalhães, destaca que somente os diretores e inspetores dos estabelecimentos de Ensino Secundário poderiam fazer pedidos ou reclamações referentes às questões de ensino, e que os protestos públicos ou pela imprensa, seriam punidos. Também é mencionado o “esforço de guerra” como obrigação de todos os brasileiros.

Percebe-se, que todas as medidas governamentais, que provocaram diversas modificações no âmbito escolar, deveriam ser obedecidas pelos alunos e professores, sem que eles tivessem o direito de questioná-las. O regime autoritário utilizou a escola como ponte de propagação de suas ideias-forças (VAZ, 2006, p. 47) e as instituições deveriam seguir as normas sem demonstrar protestos, para evitar o risco de serem fechadas.

Entre 1944 e 1945, a partir da documentação guardada nos livros de correspondências, tem-se a impressão de que a relação entre o Ginásio e os órgãos governamentais estava mais “tranquila”, pois grande parte delas dizem respeito a sugestões de atividades cívicas ou solenidades promovidas pelos próprios órgãos, não ocorrendo sinalização de problemas significativos.

Além do controle exercido sobre os docentes e funcionários administrativos, programas de ensino, cotidiano escolar, entre outros, órgãos como o Ministério da Educação e Saúde, Liga de Defesa Nacional⁵³², Departamento de Imprensa e Propaganda, promoviam eventos cívicos externos⁵³³ para fortalecer o sentimento de pertença à Pátria brasileira. Como forma de mostrar uma imagem que dissociasse das suas origens étnicas, o Ginásio participava da maioria dos eventos promovidos.

Tabela 1 – Eventos/ Campanhas para os quais a escola foi convocada

Evento	Ano	Instituição promotora
Maratona Intelectual	1939	Ministério da Educação e Saúde
Semana da Pátria	1939	Liga de Defesa Nacional
Concurso de oratória feminina	1939	Liga de Defesa Nacional
Semana da Pátria	1940	Liga de Defesa Nacional
Homenagem a memoria dos que pereceram combatendo comunismo	1940	Liga de Defesa Nacional
Homenagens ao chefe da nação	1940	Liga de Defesa Nacional
Concurso de oratória feminina	1940	Liga de Defesa Nacional
Campanha da Bandeira Nacional	1940	Liga de Defesa Nacional
Semana da Pátria	1941	Liga de Defesa Nacional
Concurso de oratória feminina	1941	Liga de Defesa Nacional

⁵³² A Liga de Defesa Nacional foi uma associação cívico-militar criada em 1916 por idealização do poeta Olavo Bilac, Pedro Lessa e Miguel Calmon, no Rio de Janeiro. Criada para institucionalizar uma série de eventos comemorativos a Independência do Brasil, estabeleceu seções em todos os estados do Brasil. Sobre, ver Ranquetat Junior (2011).

⁵³³ Os eventos externos eram organizados pelos órgãos presentes na tabela 1, em locais determinados pelos mesmos, na Semana da Pátria, por exemplo, os alunos desfilavam pelas ruas da cidade.

Semana da Pátria	1942	Liga de Defesa Nacional
Entrega de Prêmios da Parada da Pátria	1942	Liga de Defesa Nacional
Campanha Estudantil Pró-Aviação	1942	Ministério da Educação e Saúde
Fórum Inter-Americano de Estudantes	1942	Ministério da Educação e Saúde
Concurso de oratória feminina	1942	Liga de Defesa Nacional
Semana da Pátria	1942	Liga de Defesa Nacional
Grande Exposição do Estado Nacional	1943	Departamento de Imprensa e Propaganda
Semana da Pátria	1943	
Comemorações do Dia do Soldado	1943	Ministério da Guerra
1º Salão Infantil de Desenhos	1943	Liga de Defesa Nacional
Campanha de Brasilidade	1943	Liga de Defesa Nacional
Campanha do Livro para o Combatente	1943	Ministério da Educação e Saúde
Semana da Pátria	1944	Liga de Defesa Nacional
2º Salão Infantil de Desenhos	1944	Liga de Defesa Nacional
Semana da Pátria	1945	Liga de Defesa Nacional
3º Salão Infantil de Desenhos	1945	Liga de Defesa Nacional

Fonte: "Ginásio Farroupilha – Correspondências 1938-1947" e "Ginásio Farroupilha – Correspondência Oficial M.S.E. 1937-1947).

O evento que mais recebia destaque dentro do cotidiano escolar, eram festividades referentes à Semana da Pátria, que envolvia o Ginásio durante uma Semana inteira e além dos desfiles, promovia outras solenidades, como: Concurso de Brasilidade, Parada da Mocidade, Demonstração coletiva da educação física, desfile de coros orfeônicos, festa brasileira e Hora da Pátria (FIGUEIREDO; GRIMALDI, 2014, p. 7).

As atividades externas acabavam interferindo no planejamento escolar, pois os professores deveriam preparar os alunos para participar dos concursos nacionais e estimular o sentimento de pertença nas comemorações. Para incentivar o esforço e a vontade de participar das atividades, o Diretor do Ginásio costumava enviar correspondências ou circulares parabenizando tanto os alunos, quanto os professores envolvidos.

Sobre eventos externos como forma de inculcar o sentimento de brasilidade, Seyferth aponta que

A campanha educativa além da escola incluía, portanto, outras formas de inculcar "sentimentos de brasilidade", como palestras cívicas em clubes, estímulo à formação de grupos de escoteiros, exposição de retratos de heróis nacionais e diversas autoridades, frases de efeito ("Quem nasce no Brasil é brasileiro ou

traidor”) afixadas em prédios públicos, hospitais, sedes associações recreativas etc, e serviço militar obrigatório em local distante da comunidade étnica. (SEYFERTH, 1999, p.221)

Seyferth, menciona frases de efeitos em “prédios públicos, hospitais, sedes associações recreativas, etc”, nesse estudo, foram encontradas frases de efeito que faziam parte do padrão das correspondências da Liga de Defesa Nacional do Ministério de Educação e Saúde.

Em todas as cartas enviadas pela Liga de Defesa Nacional, havia a presença de quatro frases emblemáticas:

-VIVA O BRASIL;

-TUDO PELA PÁTRIA;

-Objetivo da nossa luta: A GRANDEZA DO BRASIL! ;

-Todo o nosso esforço tem de ser dirigido no sentimento de educar a mocidade, prepará-la para o futuro;

Já na documentação do Ministério da Educação e Saúde, sempre estava presente a frase “TUDO PELO BRASIL IMORTAL”.

Essas frases também demonstram a preocupação governamental de inculcar valores cívicos nas instituições escolares e de enfatizar deveres dos cidadãos brasileiros como: lutar pela “grandeza do Brasil” e fazer “tudo pela Pátria”.

Considerações Finais

Algumas das correspondências analisadas demonstram o controle exercido pelas autoridades para homogeneizar a escola e o ensino. O Ginásio deveria apresentar constantemente ao Ministério da Educação e Saúde, dados como : relação do corpo docente, prova de nacionalidade, competência e conduta moral do diretor, fotografias do ambiente interno e externo do educandário, entre outros.

Também foi possível observar o esforço que a escola fazia para demonstrar colaboração com o governo, participando das atividades promovidas e fazendo as alterações solicitadas. Assim como a “perseguição” feita aos descendentes de estrangeiros, e a censura promovida no âmbito escolar com a proibição de que se falasse ou escrevesse no idioma de origem e não permitir que professores, alunos ou imprensa fizessem reclamações ou pedidos sobre a questão de ensino.

É importante ressaltar, que o estudo não termina aqui, o corpus documental apresenta uma diversidade de assuntos e possibilidades de análise, portanto, ainda há muito a ser pesquisado.

Pretendeu-se com este artigo mostrar um breve panorama geral das mudanças ocorridas no Ginásio durante a nacionalização, através de levantamento de dados presentes sobre o assunto nas correspondências, assim como os momentos complicados pelo o qual a escola passou nesse período. Objetiva-se continuar o estudo através da análise de outras correspondências do mesmo período e de entrevistas com ex- alunos e professores do Ginásio.

Referências

- ABREU, Luciano Aronne de. *Um olhar regional sobre o Estado Novo*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.
- ALMEIDA, Dóris Bittencourt. As marcas do novo: do Colégio Alemão ao Colégio Farroupilha. In: QUADROS, Claudemir de (org.) *Uma gota amarga: itinerários da nacionalização do ensino no Brasil*. Santa Maria: Editora ufsm 2014, p. 233-258.
- BASTOS, Maria Helena Camara. *A Revista do Ensino do Rio Grande do Sul (1939-1942) : o novo e o nacional em revista*. Pelotas: Seiva, 2005.
- ERMEL, Tatiane de F. ; FAY, Priscila B. Relatório de Inspeção Federal do Ginásio Teuto-Brasileiro Farroupilha em Porto Alegre/RS (1937-1942). In: *Anais do VIII Colóquio de Ensino Médio, História e Cidadania*, 2013. V. 3 p. 1 – 14.
- FIGUEIREDO, Milene Moraes ; GRIMALDI, Lucas Costa. SEMANA DA PÁTRIA: A preparação dos alunos do Colégio Farroupilha/RS para as festividades (1937-1945). In: *Anais eletrônicos do X Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação : Percursos e Desafios na História da Educação Luso-Brasileira*, 2014.
- HOFMEISTER FILHO, Carlos. *1886-1996 Colégio Farroupilha: 100 anos de pioneirismo*. Porto Alegre: Palotti, 1996.
- JACQUES, Alice Rigoni. A Associação Beneficente Alemã e Educacional de 1858 e o Colégio Farroupilha. In: BASTOS, Maria Helena Camara; JACQUES, Alice Rigoni; ALMEIDA, Dóris Bittencourt (Org). *Do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha/RS: memórias e histórias (1858- 2008)*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013.
- KREUTZ, Lúcio. A NACIONALIZAÇÃO DO ENSINO NO RIO GRANDE DO SUL : medidas preventivas e repressivas. In: QUADROS, Claudemir de (org.) *Uma gota amarga: itinerários da nacionalização do ensino no Brasil*. Santa Maria: Editora ufsm 2014, p. 153-190.
- NASCIMENTO, Dorval do. Brasilidades, Lusitanidades, Germanidades : a política de nacionalização do ensino primário e as disputas em torno da nação. In: QUADROS, Claudemir de (org.) *Uma gota amarga: itinerários da nacionalização do ensino no Brasil*. Santa Maria: Editora ufsm 2014, p. 43- 70.
- RANQUETAT JUNIOR, Cesar Alberto. A campanha cívica de Olavo Bilac e a criação da liga da defesa nacional. UEPG Humanit. Sci., Linguist. Lett. Arts, Ponta Grossa, 19 (1): 9-17, jan./jun. 2011. Disponível em <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/humanas> Acesso em: 13 set., 2014.
- SEYFERTH, Giralda. Os imigrantes e a campanha de nacionalização do Estado Novo. In: PANDOLFI, Dulce (org.). *REPENSANDO o Estado Novo*. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getulio Vargas, 1999, p. 199- 228.
- SCHWARTZMAN, Simen. *Tempos de Capanema*. Rio de Janeiro: Paz e Terra/FGV, 2000.
- TELLES, Leandro. *Do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha 1858/1974*. Porto Alegre: ABE, 1974.

VAZ, Aline Choucair. *A escola em tempos de festa : poder, cultura e práticas educativas no Estado Novo (1937-1945)*. Belo Horizonte: UFMG, 2006. 131p. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais.

ETNOMATEMÁTICA E A EDUCAÇÃO NO MEIO RURAL

Monica Alves Bachini⁵³⁴

Acadêmica do curso de Matemática IFM- UFPel

alves398@yahoo.com.br

Patricia Weiduschadt⁵³⁵

Universidade Federal de Pelotas

prweidus@gmail.com

Resumo

Este artigo tem o objetivo de realizar uma análise do conceito de etnomatemática relacionando o cotidiano dos camponeses da Serra dos Tapes predominantemente pomeranos. Neste contexto podemos observar através de diagnósticos e levantamentos com pesquisas do grupo Educamemória que a disciplina de matemática faz parte constante e ativa nos afazeres e tarefas do dia a dia de todos e também há uma grande dificuldade encontrada pela maioria em utilizar-se plenamente dessa disciplina. Podemos observar de forma preliminar que a realidade natural e sociocultural dos educandos dessa região poderia ser explorada em um contexto educacional pelas escolas da região, e também evidenciamos as influências e problemas causados na educação devido ao movimento educacional ocorrido no Brasil nos anos 70 denominado Matemática Moderna.

Palavras chaves: Etnomatemática, Comunidade, História da Educação .

Introdução

O objetivo deste trabalho é discutir o conceito da etnomatemática na educação, a partir da realidade vivenciada por agricultores da região da Serra dos Tapes, predominantemente pomeranos⁵³⁶. Sendo assim, este estudo está inserido em dois grupos de pesquisa: Educamemória-FURG⁵³⁷ e CEIHE-UFPEL⁵³⁸. As discussões dos grupos de pesquisa centram-se no levantamento da memória do povo pomerano e no campo da história da educação, respectivamente.

⁵³⁴Bolsista PIBIC/CNPq – integrante do grupo CEHIE (Centro de estudos e investigações em História da Educação).

⁵³⁵ Professor Dr. Da FaE-UFPel e Orientador.

⁵³⁶Étina que muito tempo foi considerada alemã, imigrou no século XIX para o RS, mas mantém língua e costumes diferenciados do alemão. (THUM, 2009, WEIDUSCHADT, 2007).

⁵³⁷Grupo de Pesquisa Educamemória: coordenado pelo professor Carmo Thum, com colaboração de Vânia Grim Thies e Patrícia Weiduschadt, atua desde 2007 entre as comunidades camponesas pomeranas de Canguçu, São Lourenço do Sul e Pelotas,. Busca junto as escolas municipais levantar e diagnosticar a cultura pomerana silenciada (THUM, 2009).

⁵³⁸Grupo de pesquisa CEIHE- Centro de Estudos Investigativos em História da Educação, coordenado pelo professor Elomar Tambara, Eduardo Arriada, Giana Amaral e Patrícia Weiduschadt. O grupo congrega estudantes da graduação, pós graduação desde 2000 no campo da história da educação e conta com um espaço de documentação denominado CEDOC.

A pesquisa esta sendo realizada, através de entrevistas com camponeses pomeranos, que se escolarizaram em escolas multisseriadas. Não será levada em consideração a escolarização formal, mas o aprendizado na comunidade, para perceber como esses agricultores lidam com o conhecimento matemático. O trabalho ainda está em fase inicial, e foram realizadas somente entrevistas. Em relação à Etnomatemática as discussões são baseadas em Ubiratan D'Ambrósio:

A disciplina denominada Matemática é na verdade, uma etnomatemática que se originou e se desenvolveu na Europa, tendo recebido importantes contribuições das civilizações do Oriente e da África, e que chegou a forma atual nos séculos XVI e XVII. A partir de então, foi levada e imposta a todo mundo. Hoje essa matemática adquire um caráter de universalidade, sobretudo devido ao predomínio das ciência e tecnologia modernas, que foram desenvolvidas a partir do século XVII na Europa (AMBRÓSIO, 2002, p.15).

Com isso, podemos notar que a matemática que nos é imposta nos dias atuais, também faz parte da globalização que vive nossa sociedade. Foi necessário desenvolver a matemática para descoberta de novas tecnologias, só que isso foi feito de uma forma desorganizada, despreparada e com a ideia de ser extenuante, difícil, e direcionada para os mais capacitados.

Um grande exemplo da educação globalizada, foi que pós II Guerra Mundial em 1945 ocorreu uma grande corrida tecnológica entre EUA e URSS, denominado Guerra Fria. Nesse período houve grandes investimentos e avanços na área da matemática, marcando o surgimento do movimento da Matemática Moderna, visando unificar as três áreas do conhecimento matemático; aritmética, álgebra e geometria através da teoria dos conjuntos, relações e funções, de uma forma totalmente formal e abstrata, até mesmo para as séries iniciais.

Ainda neste período “o saber fazer”, “o porquê”, “o como”, foi totalmente deixado de lado, o que acarretou num grande desastre educacional, como é citado no livro de Kline – “O fracasso da Matemática Moderna” (ALVES, 2005). Esse movimento manteve-se no Brasil de 1961 até início dos anos 70, perdendo força porque a abstração não estava ao alcance da compreensão de alunos do ensino fundamental, então se originou o Movimento de Educação Matemática na década de 1980.

Contudo, a partir dessa visão histórica, é que o conceito da Etnomatemática busca valorizar a realidade cultural dos grupos sociais, ou seja, tenta mostrar que a matemática

não é universal, mas tem suas especificidades nos diferentes espaços sociais. No caso desse trabalho, pretende-se mostrar como os agricultores camponeses pomeranos, através das experiências vividas utilizam-se do conhecimento matemático.

Contexto educacional da região da Serra dos Tapes

Muito se tem buscado a valorização da cultura local no âmbito da educação. Nesse sentido, a educação no e do campo busca dar visibilidade para o processo específico da cultura local nos espaços educativos, ou seja, necessita-se valorizar a realidade do camponês, e a escola é um espaço privilegiado para essa tarefa. As discussões que gravitam em torno da educação do e no campo buscam relação do currículo escolar com a realidade do aluno. A partir da historiografia educacional é possível perceber que em muitos momentos o olhar para a educação rural foi uma preocupação nos discursos, na legislação e em muitas práticas. Muitos trabalhos científicos da área da história da educação já abordaram essa temática.⁵³⁹

Com a constante ausência do Estado na educação ao longo da história no Brasil, foram criados processos e práticas educativas diferenciadas entre o meio rural e urbano.

Mas no contexto da Serra dos Tapes inúmeras escolas comunitárias foram criadas e mantidas pelas instituições religiosas, na maioria luteranas, algumas católicas, e outras comunitárias étnicas sem ligação direta com a religiosidade⁵⁴⁰.

Estas escolas eram dirigidas, na maior parte das vezes, pelo pastor da comunidade e a comunidade estimulava a ida a escola para o aprendizado da leitura, da escrita, dos

⁵³⁹Muitos trabalhos foram desenvolvidos na perspectiva historiográfica a fim de compreender as experiências educativas rurais. Exemplifica-se através da constituição das escolas Brizoletas (Quadros, 2003); Formação do Patronato Visconde da Graça (Vicente, 2010); Criação de Escolas Normais Rurais (Werle, 2007); processo das escolas étnicas (Kreutz, 1994); (Rambo, 2003); (Weiduschadt, 2007), constituição de acervos locais a partir de memória oral (Grazziottin, 2008), entre outros.

⁵⁴⁰Não se sabe com exatidão o número de escolas, apesar da publicação do levantamento realizado por diversos pesquisadores, mas todas as comunidades luteranas ao se estabelecer no interior de Canguçu, São Lourenço do Sul e Pelotas (Serra dos Tapes) buscaram fundar escolas paroquiais e ou comunitárias em meados do século XIX e se fortalecendo ao longo do século XX. Segundo os dados em anexo da tese de Isabel Arendt (2005) é apresentado o relatório das escolas fundadas, o ano de fundação e a ligação com comunidades religiosas ou não. Nos municípios de Canguçu, Pelotas e São Lourenço do Sul do período de 1868 até 1930 o total de escolas girava em torno de 74 escolas, entretanto, nesse estudo algumas escolas de igrejas independentes não são computadas. Este material foi compilado pela referida autora do *Archiv der Hansestadt Hamburg* com o título *Verzeichnis der Gemeinden und Register der evangelischen Deutschen in Brasilien* [relação das comunidades e registros dos alemães evangélicos no Brasil (*Hamburg-Friedrichsen, De Gryter & Co., 1941, 87 p. [Bunte Reihe, Heft 2]*). A mesma referência se encontra na obra de Dreher (2008).

cálculos básicos e para o conhecimento religioso. Mesmo depois da nacionalização do ensino (década de 1940)⁵⁴¹ as escolas ainda mantinham vínculos estreitos com a comunidade e podiam gozar certa autonomia na escolha dos conteúdos e na organização curricular. Mesmo sabendo que processo de fiscalização por parte do governo municipal e estadual, através da entrega da documentação, da aplicação de provas pelo poder central o currículo ainda tinha estreita ligação com a realidade local.

No período de 1970 surge o tecnicismo em educação, no conhecimento matemático é estimulado que se cumprisse princípios do Movimento da Matemática Moderna, ou seja, era necessário a inserção de elementos mais abstratos no currículo, mesmo em escolas da zona rural, buscava-se maior planificação na implantação dos programas.

Etnomatemática- escolarização e mundo rural

O programa da etnomatemática teve sua origem na busca de entender o fazer e o saber matemático de culturas marginalizadas, junto a ele vem uma proposta historiográfica que remete a dinâmica da evolução de fazeres e saberes que resultam da exposição mútua de culturas. O programa reconhece que, o ser humano tem seu comportamento alimentado pela aquisição do conhecimento de saber(es) e fazer(es) que lhes permitem sobreviver e transcender, através de maneiras de entender e lidar com a realidade natural e sociocultural, ao qual os sujeitos estão inseridos (AMBRÓSIO, 2002).

No trabalho de campo do grupo Educamemória, verificamos as dificuldades enfrentadas pelos entrevistados para estudar, essas dificuldades permearam até o fim do século passado, para se deslocar de suas casas até a escola, por exemplo, eles tinham que andar vários quilômetros a pé, ou a cavalo, ou ainda precisavam mudar-se para casa de familiares mais próximos a escola. Passavam por muitas dificuldades, faltavam as aulas para ajudar os pais nos trabalhos de casa e contribuir com o sustento da família, tornando-se infrequentes e perdendo conteúdos que dificilmente poderiam ser recuperados. Para alguns somente era autorizado que frequentassem a escola no período que não houvesse colheita

⁵⁴¹A política de nacionalização do Governo Vargas teve como alvo a centralização do ensino. As escolas de imigração sofreram repressão, proibiu-se a língua alemã no espaço escolar, nas igrejas, na imprensa, enfim na vida cultural, religiosa e educativa das comunidades étnicas, a partir do final da década de 1930. Esta política foi um divisor de águas na organização e cultura escolar destas comunidades. Para saber mais sobre a política de nacionalização ver em Schartzmann, Bomeny, e Costa (1984).

ou plantio. O problema dava-se também, pela dificuldade com a língua, já que em suas casas falava-se pomerano e na escola era proibido que se falasse outra língua, que não o português. Junto a isso, as metodologias de ensino eram baseadas nos modelos tecnicistas que não levavam em consideração a aplicabilidade cotidiana (SAVIANI, 2007).

A Disciplina de Matemática já era uma das que mais propiciava a reprovação, e pelo que analisamos com os entrevistados, pouco foi absorvido e/ou internalizado como conhecimento nessa área. Para eles o cálculo mental era pouco estimulado na escola, já que estudaram no período regido pela Matemática Moderna, onde o saber fazer não era valorizado.

No período anterior à Matemática Moderna o cálculo mental era muito estimulado, até porque não haviam cadernos para escrever, fazia-se uso do quadro de ardósia ou pedra de escrever, como era comumente chamado, também referendado na pesquisa de WANDERER (2007), que foi um estudo realizado na Serra Gaúcha com imigrantes alemães. Ao comparar esses dois períodos de escolarização é possível perceber que na mudança de geração há visíveis diferenças didáticas e de internalização de saberes.

Em conversa com agricultores da região, vemos o quão difícil era o exercício de cálculos mentais apesar dessa habilidade ser extremamente necessária em seu cotidiano. Exceto aqueles que tiveram afinidade com familiares mais velhos que transmitiram seus conhecimentos e habilidades aos descendentes mais próximos permaneceram com essa habilidade, pois os mais idosos estudaram em um período onde o cálculo mental e a aplicação cotidiana eram mais utilizadas. Esse processo também foi analisado nos estudos de WANDERER (2007).

Em entrevista com o agricultor “R.A.”, 53 anos, da região do Herval - 2º distrito de Canguçu RS, ele revelou que tinha dificuldades na disciplina de matemática, entretanto aprendeu a desenvolver melhor o cálculo mental com o pai, que estudou no período que se utilizava o quadro de ardósia como utensílio de escrever, e não na escola seriada onde cursou até a 5ª série *“Éramos seis irmãos, mas eu era o mais chegado do pai aí, ele me ensinou a fazer conta de cabeça pra ajudar ele nas tarefas cotidianas”*.

Como exemplo, foi solicitado uma explicação de como ele calcularia 35×24 . Ele relatou que primeiro, 35×2 é igual a 70 depois é só somar o 0, são 700, depois tem que multiplicar 4×35 e se, 2×35 é 70 então $7+7$ são 14, mais o zero da 140, somando os dois resultados encontramos 840. Através de sua narrativa, verificamos o quanto estavam

internalizados seus conhecimentos, e o quanto ele se apropriou de saberes, como a tabuada, somas repetidas e cálculo mental.

Ao conversar com seu pai o senhor D. A. foi possível constatar a veracidade do relato anterior "Os *guris* " referindo-se aos filhos, todos com mais de quarenta anos, continua a mencionar:

Para qualquer conta vão logo buscar a calculadora, as vezes estou no galpão com eles, vou só olhar, que já não trabalho faz tempo, mas ainda gosto de ver como eles estão tocando as coisas, aí pra calcular o numero de varas de fumo por andaime na estufa, ou somar as que estão no estaleiro pra tudo tem que fazer na maquina, calculo de cabeça antes dele na maquina de calcular.

O relato do senhor de mais de oitenta anos revela a sua satisfação em ter essa habilidade e não precisar usar a máquina de calcular.

Na sequência foi questionado como ele aprendeu a calcular mentalmente com relativa facilidade.

Quando eu era pequeno não tinha nem caderno a gente escrevia em uma pedra, depois apagava, aí tinha que guardar tudo na cabeça, isso foi só no primeiro ano depois já tinha caderno, não sei explicar muito bem como funcionava, a cabeça já não ajuda muito, mas lembro que ele nos ensinava que deveríamos fazer as contas em duas partes.

Esse modelo de aprendizagem ficou também muito bem exemplificado no trabalho de WANDERER (2007). Ela utiliza exemplos a partir de figuras da cartilha Meu Livro de Contas vol. 2, utilizada no ensino de matemática no período anterior a Matemática Moderna, onde podemos observar que os cálculos deveriam ser efetuados em duas parcelas, da mesma forma explicitada pelo entrevistado.

A disciplina matemática é e sempre foi muito importante para os camponeses da região e necessária no seu cotidiano. Tudo o que era produzido e/ou utilizado para produção era vendido e/ou comprado em quilos, sacas, arrobas. A matemática estava sempre presente e atualmente ainda há uma grande dificuldade externada por eles em relação à habilidade do calculo mental.

Durante as pesquisas com o grupo também ficou claro o quanto o conhecimento prático da matemática poderia ser utilizado nos dias de hoje como método facilitador no ensino da disciplina de matemática, como por exemplo, o cotidiano do cultivo das culturas agrícolas, em que se têm várias perspectivas a serem analisadas desde o pedido de insumos para o plantio até a venda da produção às empresas, na região de pesquisa do grupo

Educamemória encontramos uma predominância do cultivo de fumo, atividade agrícola que pode dar várias contribuições na fixação de conceitos e saberes matemáticos.

Como analisa o estudo de Roos sobre o uso do conceito da etnomatemática num grupo de produtores agrícolas de fumo:

Ao longo do estudo, foi possível identificar aspectos matemáticos, sociais, históricos, políticos e econômicos envolvidos na cultura do fumo e constatar que espaços pedagógicos podem ser produzidos no ensino e aprendizagem da Matemática, quando relacionados com o contexto da fumicultura.(ROOS, 2002, p.40).

O estudo acima citado tem o objetivo de analisar os saberes matemáticos utilizados por um grupo de fumicultores em suas ações cotidianas referentes a produção de fumo e faz uma reflexão sobre a importância de se abrir um espaço nas escolas que tenha como objetivo relacionar o cultivo do fumo e os conteúdos abordados em uma perspectiva etnomatemática .

A produção de fumo pode ser abordada em situações de ensino-aprendizagem e auxiliar na fixação de significados matemáticos presentes nas atividades cotidianas dos fumicultores, essas alternativas podem tornar a escola um meio de interação social e o ensino de matemática mais acessível, construtivo e próximo da realidade dessas famílias.

Essa integração com a cultura local facilita o ensino, para isso o estudo sugere que o educador deve, caso não faça parte da comunidade, se apropriar das atividades remanescentes da região em que atua, com o propósito de aproximar e integrar escola, família e educandos.

Neste sentido, as novas abordagens consideradas tecnicistas afastaram os conteúdos matemáticos da realidade do agricultor e de outros grupos culturais.

Considerações Finais

O que podemos inferir através do estudo inicial é de que, em todas as culturas e períodos o conhecimento que é gerado pela necessidade de solução de problemas e situações, submete-se a um contexto natural, social e cultural.

É uma pena que até os dias de hoje pouco se tem feito para que se valorize o as formas culturais de aprendizagem do conhecimento matemática, o que na verdade caracteriza um processo de etnomatemática. O que se vê nas práticas escolares e nas grades curriculares são propostas de exercícios com a finalidade de manter o aluno ocupado e sem

promover muitos questionamentos favorecendo a dificuldade de entendimento concreto do conteúdo, bem como a abstração total dos conceitos matemáticos, acarretando graves problemas de assimilação e compreensão de conteúdos.

Como bem analisa o estudo de Roos:

Nós, educadores, muitas vezes ignoramos a necessidade, cada vez maior, de abrir um espaço em nossas escolas para inserir a Matemática num contexto sócio-cultural-político amplo, como uma atividade humana que possibilite a inserção crítica e participante do indivíduo na sociedade (ROOS, 2002, p.40).

Percebemos com a pesquisa que os educandos necessitam contar com a ajuda de familiares para entender os conceitos escolares, porém, uma dificuldade muitas vezes encontrada, é que estes nem sempre têm conhecimento do conteúdo, devido a mudança do currículo de uma geração para outra, e/ou baixa escolarização dos familiares. Isso acaba por afastar a família do processo de escolarização de muitos alunos, por isso seria necessário que o aluno trouxesse informações do contexto familiar, a fim de ser utilizado como base de informação, como por exemplo, horas de trabalho e produção dos pais, trajeto escolar, entre outras coisas para que, tanto educando quanto a família possam ter uma maior proximidade com a escola e seus conteúdos.

Outro dado interessante, é que as mudanças de abordagem do conteúdo, no caso da adoção no currículo tecnicista da década de 1970 denominado como Movimento da Matemática Moderna acarretou algumas dificuldades de adaptação das escolas comunitárias religiosas, particulares e públicas. Anteriormente, quando não havia a preocupação de seguir o modelo tecnicista era possível contextualizar o saber matemático com a realidade do contexto agrícola, ou seja, os conteúdos, em certa medida, faziam sentido para o aprendizado e o estímulo ao uso do cálculo mental era extremamente necessário nas relações de trabalho, familiares e religiosas.

Referências Bibliográficas:

ALVES, Antonio Maurício Medeiros. **LIVRO DIDÁTICO DE MATEMÁTICA: UMA ABORDAGEM HISTÓRICA (1943 – 1995)**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pelotas, 2005. p. 30 – 60.

AMBRÓSIO, D' Ubiratan, **ETNOMATEMÁTICA E EDUCAÇÃO**. REFLEXÃO E AÇÃO, Santa Cruz do Sul, v.10, n.1, p. 7 – 19, jan./jun. 2002.

ARENDT, Isabel Cristina. 2005. **Representações de Germanidade, Escola e Professor no Allgemeine Lehrerzeitung fuer Rio Grande do Sul (Jornal Geral para o Professor do Rio Grande do Sul)**. São Leopoldo, Tese de Doutorado, Universidade do Vale dos Sinos. 271 p.

DREHER, Martin Norberto. **Breve História do Ensino Privado Gaúcho**. São Leopoldo, Oikos, 2008.

- GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbin dos Santos. **Memórias recompondo tempos e espaços da educação Bom Jesus/RS (1913-1963)**. Porto Alegre, PUCRS, 2008. Tese de doutorado.
- KREUTZ, Lúcio. **Material didático e currículo na escola teuto-brasileira do Rio Grande do Sul**. São Leopoldo, Unisinos, 1994.
- QUADROS, Claudemir. **As Brizoletas Cobrindo o Rio Grande: a educação pública no Rio Grande do Sul durante o governo de Leonel Brizola (1959-1963)**. Santa Maria, Editora UFSM, 2003.
- RAMBO, Arthur Blásio. O teuto-brasileiro e sua identidade. IN: FIORI, Neide Almeida (org.). **Etnia e educação: a escola alemã do Brasil e estudos congêneres**. Florianópolis, Tubarão, UFSC, Unisul, 2003, p. 71-89.
- ROOS, Liane Teresinha Wendling, **HISTÓRIAS DE VIDA E SABERES CONSTRUÍDOS NO COTIDIANO DE UMA COMUNIDADE DE FUMICULTORES: UM ESTUDO ETNOMATEMÁTICO**. REFLEXÃO E AÇÃO, Santa Cruz do Sul, v.10, n.1, p. 39 – 45, jan./jun. 2002.
- SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil / Demerval Saviani**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. - (Coleção memórias da educação) p. 195 – 255.
- SCHARTZMANN, Simon; BOMENY, Helena e COSTA, Vanda. **Tempos de Capanema**. São Paulo, EDUSP, 1984.
- THUM, Carmo. **Educação História e Memória: Silêncios e reinvenções pomeranas na Serra dos Tapes**. Tese de Doutorado. Programa de Pós Graduação. Centro de Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo, 2009 p. 7 – 384.
- VICENTE, Magda de Abreu. **O Patronato Agrícola Visconde da Graça em Pelotas\ RS 1923-1934: gênese e práticas educativas**. Pelotas, Ufpel, Programa e Pós-Graduação em Educação. 2010.
- WANDERER, Fernanda. **ESCOLA E MATEMÁTICA ESCOLAR MECANISMOS DE REGULAÇÃO SOBRE SUJEITOS ESCOLARES DE UMA LOCALIDADE RURAL DE COLONIZAÇÃO ALEMÃ NO RIO GRANDE DO SUL**. Dissertação de Doutorado. Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo, 2007 p. 148 – 208.
- WERLE, Flávia. **Escola Normal Rural no Rio Grande do Sul: contexto e funcionamento**. IN: WERLE, Flávia (org). Educação Rural em perspectiva internacional: instituições, práticas e formação do professor. Ijuí, E. Ijuí, 2007.
- WEIDUSCHADT, Patrícia. **O Sínodo de Missouri e a educação pomerana em Pelotas e São Lourenço do Sul nas primeiras décadas do século XX I- identidade e cultura escolar**. Programa de Pós-Graduação em Educação. FAE/UFPEL, Pelotas, 2007. Dissertação de Mestrado.

MUSEUS ESCOLARES EM PORTO ALEGRE: RELAÇÕES COM O ENSINO E A MEMÓRIA

Nara Beatriz Witt
Mestranda em História da Educação/Programa de Pós Graduação em Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
narabewitt@gmail.com

Zita Rosane Possamai
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
zitapossamai@gmail.com

Resumo

O presente estudo aborda os museus escolares existentes em Porto Alegre no estado do Rio Grande do Sul. Tem como objetivo apresentar os espaços que vem sendo criados, voltados para a memória da instituição escolar, considerados aqui, museus escolares de História e memoriais escolares. O trabalho é resultado de um mapeamento realizado no âmbito da cidade, que buscou identificar museus, memoriais e acervos da cultura material escolar. Destaca a importância da aproximação entre Educação e Museologia na perspectiva da História da Educação para compreender esses espaços através do patrimônio educativo. Aponta para novas possibilidades de investigações a partir do levantamento realizado, indicando a relevância da cultura material escolar para a história do ensino e dos museus no âmbito da História da Educação.

Palavras-chave: História da Educação, Museologia, museus escolares, cultura material escolar, patrimônio educativo.

Introdução

Esta comunicação é fruto da participação no projeto denominado “Museu no espaço escolar: de laboratório de aprendizagem à musealização contemporânea (Rio Grande do Sul, século XX)”, coordenado pela Prof^a. Dr^a. Zita Rosane Possamai, o qual consiste no levantamento e pesquisa histórica dos museus em espaço escolar do estado do Rio Grande do Sul. Os museus escolares, embora importantes para a história do ensino e dos museus, ainda são pouco conhecidos no âmbito da Museologia, suscitando a emergência de pesquisas. Como forma de contribuir para o seu estudo, o tema também foi escolhido para o Trabalho de Conclusão de Curso em Museologia, defendido na Universidade Federal do Rio Grande do Sul no ano de 2013, intitulado “Ensino ou Memória: (In) visibilidades dos museus escolares em Porto Alegre/RS”, com orientação da mesma professora.

O trabalho partiu do objetivo de identificar o maior número de espaços museológicos e acervos históricos em guarda nas escolas no âmbito da cidade de Porto Alegre. Contatos

com as instituições escolares, visitas e entrevistas com os responsáveis pelos espaços e acervos tornaram possível mapeá-los e caracterizá-los, avaliando de que maneira vinculam a memória e o ensino em suas práticas e nas da escola. O mapeamento resultou na identificação de museus existentes, atualmente, observando-se museus escolares de Ciências e museus escolares de História.

Com essa perspectiva, considerou-se como museu escolar o espaço da escola que guarda, conserva, pesquisa e expõe materiais diversos utilizados para o ensino e, ainda, artefatos, imagens e documentos históricos, que além de serem aplicados ao ensino, guardam materiais relacionados à memória da instituição. Os espaços que vêm sendo criados mais recentemente, denominam-se também memoriais escolares. Com essa abrangência, faz-se necessário um diálogo entre a Educação e a Museologia na perspectiva do ensino e da memória, da história da educação e dos museus, fundamental para abordar a cultura material escolar na esfera dos museus escolares.

Cabe ressaltar que a pesquisa se caracteriza como um levantamento inicial dos museus escolares, constituindo o primeiro mapeamento dos museus escolares realizado no âmbito da cidade de Porto Alegre. Esse trabalho expõe parte dessa busca e na primeira abordagem, como referência para o objeto de estudo, apresenta antecedentes que contemplam a relação histórica dos museus escolares com o ensino. Na segunda abordagem, dentre os resultados da pesquisa, exhibe as decorrências encontradas para uma das tipologias⁵⁴² de museus escolares - os museus escolares de História.

A relação histórica entre museu e ensino nos museus escolares

Para pensar a relação entre museu, inovação pedagógica e a cultura material escolar, o estudo parte de um referencial teórico e histórico. Em um cenário mundial e local de transformações, os museus escolares podem ser inseridos em um movimento de criação de museus no Brasil e na emergência de um novo método de ensino e no que isso repercutiu. O termo museu escolar é designado no *Dicionário de Buisson*, edição de 1911, como um conjunto de objetos que o professor usa no processo de ensino, conhecido por *leçons de choses*, para propiciar às crianças ideias claras e exatas sobre tudo o que as cercava (FELGUEIRAS, 2011).

⁵⁴² A outra tipologia é o museu escolar de Ciências.

No âmbito da Educação, os museus escolares passam a ser constituídos como recurso pedagógico no final do século XIX. Como antecedentes podem ser considerados: a renovação no método de ensino com a utilização de Lições de Coisas ou Método intuitivo (VIDAL, 1999, 2012; POSSAMAI, 2012a); a realização das grandes exposições mundiais (KUHLMANN JR., 1996; VIDAL, 2012) e o desenvolvimento de um mercado de produtos escolares (GARCIA, 2007; FELGUEIRAS, 2011; VIDAL, 2012). No âmbito da Museologia se originam no contexto de criação dos primeiros museus brasileiros de Ciências Naturais (LOPES, 1997; SCHWARCZ, 2012). Esse cenário, apontado por Diana Gonçalves Vidal (1999) é constituído pela formação do Museu Nacional (1808), do Museu Paranaense Emílio Goeldi (1866) e do Museu Paulista (1894). Dessa forma, ocorre uma aproximação da escola com novos padrões científicos em que “Os métodos intuitivos e os estudos na natureza deslocavam para o ‘observar’ a antiga arte do ouvir e repetir [...]” (VIDAL, 1999, p. 111).

Vidal (2012) ressalta que as feiras no século XIX celebravam o gênio humano e o poderio político, industrial e econômico “[...] que tornava a escola um mercado aberto à produção industrial, enlaçando governos e empresa em ações comuns sobre o educativo.”(VIDAL, 2012, p. 200). Como vitrine de exibição das maravilhas da indústria, as exposições universais contemplam o contexto econômico que se une à educação nos produtos apresentados para o ensino (KUHLMANN JR., 1996). A origem dos museus escolares, relacionada às exposições universais e à indústria, parece ter se dado entre a Exposição Universal de Viena (1873) e a Exposição Universal de Paris (1878), onde aparecem “museus” constituídos pelos professores e alunos ao lado de outros produzidos pela indústria (FELGUEIRAS, 2011).

Com o sucesso das exposições universais (KUHLMANN JR., 1996) é criado no Brasil o museu pedagógico, denominado *Pedagogium* (1890-1919), inserindo o país no movimento dos museus de educação que estavam sendo criados na Europa e Américas (BASTOS, 2002). Diferente dos museus escolares, funcionava como um centro de formação de professores, também promovendo a organização de museu nas escolas, que “[...] deveria ser uma simples coleção de objetos naturais e industriais destinados a dar à criança ideias exatas e claras de tudo que a cerca.” (BASTOS, 2002, p. 295).

Os museus escolares seriam utilizados para uma nova concepção vinculada às mudanças no ensino elementar brasileiro, como a promovida ainda no Império pela Reforma da Instrução Pública de 1879, a qual incluiu pela primeira vez Lições de Coisas para as

escolas oficiais, contemplando uma educação laica e científica (VIDAL, 2012). Esse imbricamento da História da Educação com a Museologia pode ser observado no Rio Grande do Sul, por meio do Museu do Estado (1903), denominado posteriormente como Museu Julio de Castilhos. Conforme estudos de Zita Rosane Possamai (2012a), o Museu colaborava formando coleções de ciências naturais para utilização nas escolas no exercício do método intuitivo, fornecendo materiais necessários ao ensino. Lição de coisas, como disciplina do currículo e como perspectiva de ensino, perpassava as diferentes áreas do conhecimento, fundamentado na observação e na experiência, sendo valorizado pela emergência da modernização pedagógica e da sociedade (POSSAMAI, 2012a).

Cabe ressaltar que o museu escolar possuía mais de uma configuração para guarda e utilização dos materiais, pois poderia ocupar um armário de vidro (PETRY, 2013); uma parte da sala de aula, utilizando as paredes para colocar os objetos, como os quadros murais (Figura 1); ou, ainda, ocupar uma sala própria. Cada museu poderia ser diferente quanto à aquisição do acervo, ao local para a guarda dos objetos e ao próprio espaço destinado ao museu (POGGIANI, 2011a).

Figura 1

Antigo quadro mural fabricado e comercializado pela empresa *Maison Deyrolle*.



Fonte: <<http://www.deyrolle.com>>

Assim, além do que a escola produzia de materiais no seu cotidiano, a grande quantidade de objetos fabricados na indústria e os confeccionados na escola para os museus escolares passam a contribuir para a constituição da materialidade da cultura escolar, a partir do século XIX.

Esses museus escolares, que adquiriram diferentes formatos entre o final do século XIX e primeiras décadas do século XX, paulatinamente foram desaparecendo do cenário escolar. Poucos vestígios de sua materialidade permaneceram, exigindo um esforço de investigação para verificar sua relevância naquele contexto histórico. Entretanto, se esses primeiros museus escolares não mais existem em presença material, observa-se recentemente o surgimento de espaços de características distintas daquelas experiências.

A relação entre escola e memória nos museus escolares de Porto Alegre

No final do século XX a preocupação com a memória e a preservação da cultura escolar provoca uma atenção ao patrimônio educativo. Nos anos de 1970 ocorre uma explosão na Europa de museus para salvaguardar os mais diversos conteúdos; e, nos anos de 1980 há um florescimento de museus e coleções escolares como forma de mostrar e analisar o passado educativo das comunidades (FELGUEIRAS, 2011).

A escola se insere em um conjunto de funções e relações, em que os objetos e documentos são condição para perceber a herança educativa, a qual partilhamos (FELGUEIRAS, 2005) e cujo exercício pode ser tomado como um processo de questionamento (FELGUEIRAS, 2011). Dessa forma, o patrimônio é pertinente para as investigações em História da Educação a partir do patrimônio como documentos históricos (POSSAMAI, 2012b).

Pode-se refletir por meio da cultura material escolar sobre a conformação dos museus escolares, seus usos e suas relações com as práticas e os sujeitos da escola. Nessa perspectiva foi realizado um mapeamento dos museus escolares nas escolas da cidade de Porto Alegre, para que pudessem se tornar mais visíveis, também contribuindo para pesquisas. Para identificar esses espaços foram realizados contatos com as escolas, resultando na localização de espaços considerados museus escolares, conforme o que considera esse estudo.

De acordo com o levantamento realizado para essa pesquisa, entre os museus escolares existentes, estes se originaram em dois momentos. O primeiro momento contempla o contexto de mudanças que ocorre a partir do século XIX no âmbito da Educação e da Museologia, apresentado anteriormente. Conforme os museus mapeados, estes foram criados na cidade a partir do início do século XX, configurados atualmente como museus escolares de Ciências⁵⁴³. O segundo momento contempla um período mais recente, com museus escolares criados a partir do final do século XX, configurados em museus escolares voltados para a memória.

Cabe destacar que nesse trabalho são apresentados os resultados para os museus voltados para a memória, considerados na pesquisa como museu escolar de História ou memoriais escolares⁵⁴⁴, conforme apresenta-se a seguir com a respectiva escola mantenedora, rede de ensino e a data de criação dos espaços e das instituições escolares.

Tabela 1

Museus escolares de História/memoriais, instituições escolares e rede de ensino.

Museus escolares de História e memoriais	Data de criação	Instituições escolares	Data de criação	Pública	Privada
Museu Professora Roma	1993	Colégio Estadual Júlio de Castilhos	1900	X	
Memorial Sévigné	2000	Colégio Bom Jesus Sévigné	1900		X
Memorial do Deutscher Hilsverein ao Colégio Farroupilha	2002	Colégio Farroupilha	1886		X

⁵⁴³ Alguns como laboratórios de Ciências.

⁵⁴⁴ Nesse trabalho não será contemplada a apresentação dos museus escolares de Ciências e dos acervos históricos localizados nas escolas, constituindo um recorte para os museus escolares de História e memoriais escolares.

Museu Metodista de Educação Bispo Isac Aço – MMEBI ⁵⁴⁵	2010 (1994)	Colégio Metodista Americano	1885		X
Memorial São Francisco	2012	Instituto de Educação São Francisco	1962		X
“Memorial”	2012	Escola Técnica Estadual Irmão Pedro	1962	X	
Memorial do Colégio Bom Conselho	2013	Colégio Nossa Senhora do Bom Conselho	1905		X
Memorial do Centenário	2013	Colégio La Salle Santo Antonio	1913		X
Total	8	Subtotal		2	6

Fonte: Dados da pesquisa

Na tabela 1 acima, pode-se verificar alguns aspectos. Foram localizados 8 espaços, sendo 2 denominados museus e 6 denominados memoriais pelas escolas.

Observa-se que a maior parte das escolas mantenedoras de museus escolares de História localizadas no mapeamento, foram criadas entre o final do século XIX e o início do século XX, no período de 1885 a 1913, as quais são as seguintes: o Colégio Metodista Americano (1885), o Colégio Farroupilha (1886), o Colégio Bom Jesus Sévigne (1900), o Colégio Estadual Júlio de Castilhos (1900), o Colégio Nossa Senhora do Bom Conselho (1905) e o Colégio La Salle Santo Antônio (1913).

Ressalta-se que esse período corresponde à utilização no ensino do Método intuitivo ou Lições de Coisas e à criação dos primeiros museus escolares no Brasil, por isso o destaque para as escolas mais antigas. A ênfase para a rede de ensino da escola se dá, pois entre as primeiras instituições escolares, das que foram localizadas nesse mapeamento, a maioria pertence à categoria do ensino privado. Esse aspecto é abordado no estudo, uma vez que no século XIX eram poucas as escolas públicas, iniciando-se em meados do mesmo século a

⁵⁴⁵ O Museu Metodista de Educação Bispo Isac Aço – MMEBI é resultado de uma fusão, que ocorreu em 2010, do Museu de Ciências, criado em 1931 com o Museu Histórico criado em 1994. Atualmente possui essa denominação e é constituído pelos dois núcleos, o de Ciências e o de História, funcionando em espaços diferentes na escola.

vinda de congregações estrangeiras para o Brasil, uma vez que não havia um quadro suficiente de professores (LEONARDI, 2009). As escolas particulares também se identificavam com as novas propostas de ensino, visto que muitos dos professores estrangeiros trabalhavam com o Método intuitivo, como no Colégio Farroupilha e no Colégio Americano (MENEZES; TELLES, 2012), ambos criados ainda no século XIX.

Nesse levantamento, a maioria das escolas pertence ao ensino privado, com exceção de duas: o Colégio Estadual Júlio de Castilhos e a Escola Técnica Estadual Irmão Pedro. O Colégio Estadual Júlio de Castilhos (1900), entre as escolas mapeadas é a mais antiga da rede pública e primeira a constituir um museu escolar de História. Isso ocorre no início da década de 1990, em 1993, quando o “Museu Professora Roma do Colégio Estadual Júlio de Castilhos”. O outro espaço constituído ainda na mesma década de 1990, foi o “Museu Histórico Metodista de Educação Bispo Isac Aço – MMEBI” (atualmente denominado “Museu Metodista de Educação Bispo Isac Aço – MMEBI), criado pelo Colégio Metodista Americano, em 1994. Entre todas essas instituições escolares, esta é a mais antiga, fundada em 1885.

Quanto aos museus escolares de História levantados em Porto Alegre na pesquisa, percebe-se que começam a ser criados na década de 1990, período que coincide com o movimento que gerou realizações no Brasil com a criação de museus, memoriais e centro de referências e de memórias em educação, segundo Felgueiras (2011).

Nesse âmbito, aponta-se, atualmente, uma multiplicação de experiências que buscam preservar a cultura escolar (POGGIANI, 2011b), bem como os museus escolares relacionados à memória (PETRY, 2013). Para Viñao (2012), os museus educacionais, os quais se preocupam com a conservação, catalogação e estudo do patrimônio material e imaterial da educação, precisam ser estudados como um fenômeno acadêmico e social.

Nesse contexto, observa-se que na década de 1990 foram criados dois museus escolares de História. Nas décadas seguintes foram criados somente memoriais escolares: na década de 2000 foram criados 2 memoriais escolares e na década de 2010, 4. Assim, na década de 2000 o Colégio Bom Jesus Sévigné cria o “Memorial Sévigné”, no ano de 2000, e o Colégio Farroupilha, o mais antigo entre todas essas instituições escolares, cria o “Memorial do Deutscher Hilsverein ao Colégio Farroupilha”, no ano de 2002.

Na década de 2010, em 2012, o Instituto de Educação São Francisco cria o “Memorial São Francisco” e a Escola Técnica Estadual Irmão Pedro cria o “Memorial”. Em 2013, o

Colégio Nossa Senhora do Bom Conselho cria o “Memorial do Bom Conselho” e o Colégio La Salle Santo Antonio cria o “Memorial do Centenário.”

Cabe destacar a mudança na denominação de museu para memorial e, ainda, que algumas escolas musealizam seu acervo no ano que completam o centenário. É o que ocorre no “Memorial Sévigné”, criado no ano de 2000, pelo Colégio Bom Jesus Sévigné (1900); e no “Memorial do Centenário”, criado em 2013, pelo Colégio La Salle Santo Antônio (1913). O cinquentenário também é comemorado em duas escolas, com a criação em 2012 do “Memorial São Francisco” pelo Instituto de Educação São Francisco (1962) e do “Memorial” pela Escola Técnica Estadual Irmão Pedro (1962). Percebe-se nesse aspecto os museus escolares como lugares de memória, que nascem e vivem do sentimento, em que é preciso organizar celebrações (NORA, 1993). O museu escolar se torna um meio no presente para uma busca sobre a educação escolar no passado como práticas históricas na produção de formas de pensar, sentir, atuar e ver (POPKEWITZ *et al.*, 2003).

É importante ressaltar que esses museus e memoriais utilizados como forma de preservar vestígios, ligados à memória da instituição, também são utilizados como recurso para o ensino. A cultura material escolar, conforme Felgueiras (2011), nos propõe o desafio de ser interpretada para que nos leve dos signos aos significados, produzindo conhecimento. A maioria desses museus escolares levantados, além de receber alunos e professores da escola, recebem público externo, entre eles, alunos e professores de outras escolas, ex-alunos da instituição e pesquisadores que trabalham com história da educação.

Pode-se, portanto, apontar a aproximação da História da Educação com o museu escolar, pois este pode contribuir para pensá-la historicamente através dos bens culturais (ESCOLANO, 2010), construindo, conforme destaca Nóvoa (2003), um diálogo entre a cultura material escolar e os estudos da educação. Possamai (2012b) destaca que a constituição desses espaços tem uma historicidade que merece ser pesquisada, pois expressa a relação da escola e dos sujeitos envolvidos com o seu passado e com o passado da educação, além de preservarem traços prosaicos do cotidiano escolar que podem dar a ver aspectos não perceptíveis nos documentos administrativos correntes das instituições escolares.

Assim, o patrimônio educativo, fruto da produção e utilização de materiais pela escola, torna-se acervo. No entanto, a simples guarda e exposição dessa materialidade pouco pode dizer sobre o passado educativo sem investigação. Desse modo, os museus escolares, como os museus históricos, devem se voltar para os problemas históricos e não

para os objetos históricos (MENESES, 1992), contribuindo para conhecer a história da educação e dos museus.

Enquanto lugares de memória, os museus escolares de História ou memoriais preservam os bens culturais escolares, permanecendo vinculados ao ensino como os primeiros museus escolares que foram constituídos, agora conectados com as atividades da escola, mas também com a memória e, reforçando a relação que se dá entre memória, história e educação.

Considerações finais

Para realizar essa pesquisa, buscou-se localizar espaços museológicos na cidade de Porto Alegre, tendo como objetivo principal encontrar o maior número de museus e acervos escolares. Embora o estudo tenha sido concluído, apresenta-se aqui parte dos resultados dessa procura com os museus escolares de História e os memoriais escolares, assim denominados nessa investigação.

A pesquisa teórica possibilitou verificar a vinculação dos museus escolares com novas ideias pedagógicas que ocorreram no século XIX e com a criação dos primeiros museus brasileiros, voltados para as Ciências. Tornou possível, ainda, compreender como se dá a preocupação da escola com o patrimônio educativo e a relação entre memória, história e educação com os museus escolares. Destaca-se que no percurso do museu escolar estão presentes o ensino e a memória, permanecendo como recurso pedagógico e como fonte de pesquisa.

Por meio das visitas foram apreendidas especificidades de cada espaço, porém não puderam ser exploradas nesse estudo. Dessa forma, percebeu-se um grande potencial de pesquisa, desde a formação das coleções à história dos museus. Ressalta-se que o mapeamento não se esgotou, cabe continuar a busca, principalmente nas escolas da rede de ensino público, uma vez que não foram o foco nesse levantamento.

Portanto, o estudo dos museus escolares oferece uma gama de questões relacionadas à cultura material, tomando o patrimônio educativo para as investigações. Assim, o mapeamento realizado é uma importante contribuição, para dar visibilidade aos acervos e espaços museológicos constituídos nas escolas, no âmbito da Museologia ainda pouco

conhecidos, e, para demonstrar a pertinência e a necessidade de ampliar e aprofundar o estudo no âmbito da História da Educação.

Referências

BASTOS, Maria Helena Câmara. *Pro Patria Laboremus: Joaquim José de Menezes Vieira (1848-1897)*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

ESCOLANO, Agustín Benito. La cultura material de la escuela y la educación patrimonial. *Educatio Siglo XXI*, v. 28, n. 2, 2010, p. 43-64.

FELGUEIRAS, Margarida Louro. Materialidade da cultura escolar: A importância da museologia na conservação/comunicação da herança educativa. *Pro-Posições*, Campinas: UNICAMP, v. 16, n. 1 (46), jan./abr. ex. 1, 2005, p. 87-102.

Disponível em: <<http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/46-dossie-felgueirasml.pdf>>. Acesso em: 21 jun., 2013.

_____. Herança educativa e museus: reflexões em torno das práticas de investigação, preservação, e divulgação histórica. *Revista Brasileira da História da Educação*, Campinas, v. 11, n. 1 (25), jan./abr., 2011, p. 67-92.

Disponível em: <<https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=5&ved=0CEQQFjAE&url=http%3A%2F%2Fwww.rbhe.sbhe.org.br%2Findex.php%2Frbhe%2Farticle%2Fdownload%2F16%2F59&ei=1gjjUbyHLSnj4AOLtoCwAQ&usq=AFQjCNFV892oge1N-rWSvkA3lxZgNHkKZQ&bvm=bv.48705608,d.aWc&cad=rja>>. Acesso em: 28 maio, 2013.

GARCÍA, Susana V. Museos escolares, colecciones y la enseñanza elemental de las ciencias naturales em la Argentina de fines del siglo XIX. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, Rio de Janeiro, v.14, n.1, jan./mar., 2007, p.173-196.

Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/hcsm/v14n1/09.pdf>>. Acesso em: 20 out, 2013.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. As exposições universais e a utopia do controle social. SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA. História & utopias, 17, 1993, São Paulo. Anais ... São Paulo: ANPUH, 1996, p. 164-171.

Disponível em: <<http://anpuh.org/anais/wpcontent/uploads/mp/pdf/ANPUH.S17.15.pdf>>. Acesso em: 31 out. 2013.

LEONARDI, Paula. Igreja católica e educação feminina: uma outra perspectiva. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.34, jun. 2009, p.180-198.

LOPES, Maria Margaret. *O Brasil descobre a pesquisa científica: os museus e as ciências naturais no século XIX*. São Paulo: Hucitec, 1997.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. Museus históricos: da celebração à consciência histórica. In: MUSEU PAULISTA. *Como explorar um museu histórico*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1992. p. 7-10.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares.

Projeto História, São Paulo: PUC, n. 10, dez., 1993, p.1-178.

Disponível em: <<http://www.pucsp.br/projetohistoria/downloads/revista/PHistoria10.pdf>>.

Acesso em: 10 set. 2013.

NÓVOA, António. Textos, imágenes y recuerdos. Escritura de "nuevas" historias de la educación. In: POPKEWITZ, Thomas S.; FRANKLIN, Barry M.; PEREYRA, Miguel A. (orgs.). *Historia Cultural y educación: ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*. Barcelona: Pomares, 2003, p. 61-103.

PETRY, *Marília Gabriela*; SILVA, Vera Lucia Gaspar da. Museu escolar: sentidos, propostas e projetos para a escola primária (séculos 19 e 20). *Hist. Educ. [online]*, v.17, n.41, 2013, p. 79-101.

POGGIANI, Ana. Maria. L. Museu escolar: a experiência de uma educadora para o ensino brasileiro. VI CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6, 2011, Espírito Santos. Anais Vitória: SBHE, 2011a.

_____. *Os museus escolares na primeira metade do século XX: sua importância na educação brasileira*. Dissertação. Santos: UNISANTOS, 2011b. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Santos.

POSSAMAI, Zita Rosane. “Lição de Coisas” no museu: o método intuitivo e o Museu do Estado do Rio Grande do Sul, Brasil, nas primeiras décadas do século XX. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*. v. 20, n. 43, 2012a. p.1-13.

_____. Patrimônio e História da Educação: aproximações e possibilidades de pesquisa. *História da Educação*, v. 16, n. 36, jan./abr., 2012b, p.110-120.

Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/19976/pdf>>. Acesso em: 24 nov. 2013.

POPKEWITZ, Thomas S.; FRANKLIN, Barry M.; PEREYRA, Miguel A.. Historia, el problema del conocimiento y la nueva historia cultural de la escolarización: una introducción. In: POPKEWITZ, Thomas S.; FRANKLIN, Barry M.; PEREYRA, Miguel A. (orgs.). *Historia Cultural y educación: ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*. Barcelona: Pomares, 2003, p. 15-58.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

VIDAL, Diana Gonçalves. Por uma pedagogia do olhar: os museus escolares no fim do século XIX. In: VIDAL, Diana Gonçalves; SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano de Souza (orgs.). *A memória e a sombra: a escola brasileira entre o Império e a República*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p.107-115.

_____. Museus pedagógicos e escolares: inovação pedagógica e cultura material escolar no Império Brasileiro. In: ALVES, Cláudia; MIGNOT, Ana Crystina (orgs.). *História e historiografia da educação ibero-americana: projeto, sujeitos e práticas*. Rio de Janeiro: Quartet - Faperj – SBE, 2012.

VIÑAO, Antonio. La historia material e inmaterial de la escuela: memoria, patrimonio y educación. *Educación*, Porto Alegre: PUC, v. 35, n. 1, p. 7-17, jan./abr., 2012.

Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/10351>>.

Acesso em: 01 nov., 2013.

HISTÓRIA E IMAGENS: AS ESCULTURAS MISSIONEIRAS COMO ARTEFATOS EDUCATIVOS

Natália Thielke

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

nataliathielke@yahoo.com.br

RESUMO

Este estudo aborda as relações entre a História da Educação no Brasil e as imagens sacras missioneiras que compõem o acervo de duas instituições museológicas localizadas no Rio Grande do Sul. Parte do pressuposto de que a educação é uma prática social coletivamente construída que tem por escopo a formação dos sujeitos e, portanto, opera-se em distintas instituições sociais. Sustenta a noção de que as imagens são objetos de estudos cujo potencial cognitivo pode ser explorado em interface com a História da Educação. Para balizar a construção argumentativa proposta, toma-se como objeto de análise as práticas museográficas do Museu Júlio de Castilhos, e do Museu das Missões durante as primeiras décadas do século XX, entendendo-as como práticas educativas que constroem ativamente os sujeitos.

Palavras-chave: imagens, História da Educação, museus.

INTRODUÇÃO

Fértil domínio epistemológico da História, a História Cultural apresenta na contemporaneidade uma face renovada e um caráter interdisciplinar. Tendo surgido em um momento de crise de paradigmas no qual os historiadores se defrontavam com muitas incertezas sobre a operação histórica (FRAGO, 1995), a História Cultural, abrangendo uma diversidade de temas e enfoques, tais como a cultura material, o imaginário e as representações, abre as possibilidades de se pensar em novas matrizes interpretativas e a reconstrução de categorias analíticas por meio de uma necessária crítica ao que se apresenta cristalizado no campo teórico. Desta forma, renovadas posturas epistemológicas assumidas pelos historiadores reorientam seu trabalho a partir da incorporação de novos conceitos e categorias de análise à operação historiográfica.

Nessa medida, entram em cena conceitos de representação, imaginário, a narrativa se faz presente mais uma vez e as sensibilidades “levam os historiadores a repensar não só as possibilidades de acesso ao passado, na reconfiguração de uma temporalidade, como colocam em evidência a escrita da história” (PESAVENTO, 2012, p. 59). A partir dessas

transformações, a História Cultural passa a operar de outro patamar teórico e metodológico resultando, assim, numa ampliação do universo temático, do conjunto de objetos passíveis de análise e da multiplicidade de documentos disponíveis ao historiador. Em relação a este último aspecto, diferentes posturas frente à documentação também são necessárias e

isso implica dizer que a pesquisa histórica interrogará não apenas qual a verdade encerrada no documento, escrito, imagético ou oral, mas suas funções socioculturais, seu conteúdo discursivo, seus códigos específicos, suas formas sintáticas, tipográficas se impressos, léxicas se orais, estéticas se imagéticos ou iconográficos. Interrogará igualmente os usos variados de seus consumidores (BASTOS &STEPHANOU, 2001, p. 419).

Na esteira dessas mudanças epistemológicas, os historiadores têm se mostrado sensíveis a essas questões, bem como sobre as intersecções que podem ser estabelecidas entre a História da Educação e as imagens. Trata-se, pois, de refletir sobre o repertório de documentos que podem ser utilizados pelos historiadores da educação. Entendido em um nível empírico como suporte de informação (MENESES, 2003), qualquer objeto pode exercer a função de documento se a ele forem direcionadas indagações capazes de direcionar o olhar do historiador para aqueles aspectos antes inexplorados ou pouco abordados. Reconhece-se, a partir disso que,

em história, tudo começa com o gesto de separar, de reunir, de transformar em “documentos” certos objetos distribuídos de outra maneira. Esta nova distribuição cultural é o primeiro trabalho. Na realidade, ela consiste em produzir tais documentos, pelo simples fato de recopiar, transcrever ou fotografar estes objetos mudando ao mesmo tempo o seu lugar e o seu estatuto. Este gesto consiste em “isolar” um corpo, como se faz em física, e em “desfigurar” as coisas para constituí-las como peças que preencham lacunas de um conjunto, proposto a priori. Ele forma a “coleção”. [...] Longe de aceitar os “dados”, ele os constitui. O material é criado por ações combinadas, que o recortam no universo do uso, que vão procurá-lo também fora das fronteiras do uso, e que o destinam a um reemprego coerente (CERTEAU, 1982, p. 81).

Le Goff (2003) em *Documento/Monumento* chama a atenção para o processo de alargamento da noção de documento ocorrido no século XX, e esclarece que o texto escrito, considerado até então como a única fonte confiável passa a dividir espaço com um universo documental amplo e diversificado, tal como os novos objetos incorporados nos horizontes das pesquisas históricas. As possibilidades de se pensar a História da Educação a partir da História Cultural estão ligadas, neste aspecto, a uma mudança no direcionamento da

investigação, o que implica suplantar os muros da escola rumo a outras dimensões dos processos e das práticas educativas.

A partir dessas considerações, o presente trabalho tem como objetivo analisar como as imagens sacras missioneiras produzidas por indígenas em madeira policromada entre os séculos XVII e XVIII no âmbito das Reduções Jesuítico-Guaranis, foram tomadas como artefatos educativos em pelo menos três momentos. O primeiro diz respeito ao próprio período em que foram produzidas, a partir dos ensinamentos dos jesuítas aos nativos aldeados. O segundo momento refere-se ao período em que foram incorporadas ao acervo do Museu Júlio de Castilhos, nos anos iniciais do século XX. Finalmente, o terceiro tangencia a incorporação das referidas imagens ao acervo do Museu das Missões. Dessa maneira, propõe-se a construção de um canteiro de ideias que intersecciona a História da Educação, imagens e museologia num exercício que busca compreender o complexo mecanismo de atribuição de sentidos a um conjunto de imagens como um mecanismo educativo.

1. AS IMAGENS E A EDUCAÇÃO JESUÍTICA

De acordo com as proposições de Maria Helena Camara Bastos e Maria Stephanou,

a História da Educação, como conjunto de fatos educativos do passado, se constitui como campo de reflexões, de estudos e pesquisas, desde a história das formas institucionalizadas de ensino e de aprendizagem a todos os processos de educação e socialização da infância e da juventude (2005, p. 426).

Com efeito, esses processos de educação e socialização ocorrem não apenas no âmbito escolar, pois que a educação se constitui como uma prática de formação ativa de sujeitos operada em toda a escala social. No que concerne às práticas educativas postas em movimento pelos padres jesuítas que fundaram no que atualmente conforma a região noroeste do Rio Grande do Sul as Reduções Jesuítico-Guaranis entre os séculos XVII e XVIII, é preciso frisar que abarcaram a totalidade da vida reducional, envolvendo tanto os momentos de trabalho, de orações, aprendizado nas oficinas, quanto aqueles que diziam respeito à sociabilidade dos nativos.

Criada em 1534 por Ignácio de Loyola no contexto da contrarreforma católica, e aprovada por Bula Papal em 1540 a Companhia de Jesus esteve afinada aos interesses das

coroas ibéricas entre os séculos XVI e XVIII. Nesse período, duas frentes de ação missionária distintas, mas com propósitos semelhantes se instalam no Brasil. "Na Bahia, no ano de 1549, aportaram em Salvador os seis primeiros jesuítas, liderados por Manuel da Nóbrega" (QUEVEDO, 1993, p. 7), dando início à missão colonizadora portuguesa nas áreas de possessão da Coroa de Portugal no Brasil. Na região platina, por outro lado, as missões dos jesuítas surgiram apenas no século XVII com o estabelecimento da Província Jesuítica do Paraguai em 1607. O início da instalação das missões data de 1609 e expandiu-se rumo ao Guairá (atual Paraná), Itatim (Mato Grosso) e Tape (Rio Grande do Sul) (KERN, 1982, p.12). Com a ação dos bandeirantes paulistas, houve uma retração do espaço reducional em direção à Assunção e a Buenos Aires que foi estendido novamente pela margem esquerda do Rio Uruguai, onde foram fundadas as sete povoações missioneiras, entre 1682 e 1707. Ao todo, entre os séculos XVII e XVIII foram criados trinta povoados na Província Jesuítica do Paraguai, divididos em dois ciclos missioneiros: o primeiro, compreendido entre 1626 a 1641; e o segundo, entre 1682 a 1768.

O universalismo católico e o expansionismo político e mercantilista, como é possível observar, foram dois fortes fatores que se uniram na divisão do território habitado pelas civilizações indígenas, transformando o espaço num lugar de projeção de interesses políticos. Neste sentido, a experiência reducional é designada como uma utopia política (KERN, 1982), cuja concretização contou com a ação missionária dos padres jesuítas junto aos índios do macro tronco Tupi-Guarani, em especial, configurando-se como força motora tanto de interesses políticos, quanto de novas formas de ser, estar e relacionar-se com o mundo. Violenta, persuasiva, paternal, não faltam adjetivos na historiografia sul-riograndense para designar a catequese indígena desenvolvida pelos inicianos.

As reduções obedeciam a determinações das *Leyes de Indias*⁵⁴⁶ e seguiam um padrão de organização comum a todos os povoados. Igreja, cabildo, casas dos índios, casas dos padres, cemitério, oficinas e os demais espaços reducionais correspondiam a um traçado simétrico em forma de grelha. Ao centro se localizava a praça, lugar de festejos cristãos e comemorações públicas. As oficinas caracterizavam-se como local de produção artística

⁵⁴⁶Legislação promulgada mediante cédula real em 1680 durante o reinado do monarca espanhol Carlos II com o intuito de regular a vida social, política e econômica entre os habitantes da parte americana de da Monarquia Hispânica. Cf. KERN, Arno. Missões: uma utopia política. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

onde caciques e seus filhos, assim como indígenas mais influentes demonstravam sua destreza nos trabalhos com escultura e pintura.

O Barroco - entendido como estilo artístico e representação simbólica nos séculos XVII e XVIII - com sua profusão de ornamentos, cores intensas e formas curvas sustentou o projeto de conversão indígena à fé católica. O acervo artístico nativo, composto por formas geométricas usadas na decoração de cestarias, cerâmicas e na pintura corporal, foi alargado com as novas formas e cores advindas da Europa através dos padres jesuítas (BOFF, 2002). Do encontro desses dois universos nasce um estilo peculiar, marcado pela mistura de cânones artísticos europeus e indígenas, conhecido como barroco jesuítico-guarani.

Imagens religiosas foram, neste aspecto, importantes instrumentos de persuasão e pregação catequética. Inicialmente vindas da Europa em forma impressa e, posteriormente produzidas em oficinas nas próprias reduções em forma de esculturas em madeira, as imagens serviram para disseminar novas crenças e impor outros hábitos a uma população iletrada, exercendo forte apelo aos sentidos. Sua produção está dividida em duas fases, correspondendo a primeira àquela surgida no século XVII, em que os guarani reproduziam minuciosamente os modelos europeus. A segunda fase é designada "fase criativa" e se desenvolve no século XVIII, a partir do momento em que, tendo o domínio técnico e formal da arte de esculpir, os guaranis imprimem em suas esculturas traços realistas e características fenotípicas indígenas (BOFF, 2005).

Designa-se de "imaginária guarani" o conjunto de esculturas sacras remanescentes das Reduções (BOFF, 2005) e uma das maneiras de entender suas características parte de um viés orientado pela noção de "conjugação de acervos" (THEODORO, 1996). A partir de uma análise formal sobre os atributos materiais e os diversos ícones que compõem cada imagem de santo missioneiro, na qual são destacadas as intervenções dos indígenas no resultado final das obras, o conceito de conjugação de acervos abre possibilidades para que se pense sobre o convívio intercultural entre indígenas e padres, e não apenas em confronto cultural (BOFF, 2005).

Ressaltando que a emergência do que se designa como estilo "barroco crioulo" (TREVISAN, 1978), ou "jesuítico-guarani" (BOFF, 2005) se dá como busca por soluções para representar, através da escultura, as crenças e visões de mundo dos indígenas, a historiadora da arte Claudete Boff sugere que as diferentes fases pelas quais passou a imaginária missioneira se desenvolvem a partir da intercomunicação entre os padrões

estéticos guarani e europeus. Neste sentido, compreendendo o estilo Barroco como um estilo artístico cuja estética explora formas agitadas, policromia e dinamismo e que atende ao primado da persuasão e, entendendo o espaço reducional como espaço de tensão e de convívio intercultural, esta autora sustenta a noção de desenvolvimento desse estilo peculiar através do convívio intercultural entre jesuítas e nativos e da conjugação de seus acervos a partir do momento em que os indígenas aprimoraram o domínio sobre as técnicas da escultura.

Criadas com um valor utilitário inicial que as colocava na posição de instrumentos catequéticos, essas imagens são hoje entendidas como artefatos a partir dos quais se pretendia disseminar os valores católicos e os hábitos ditos civilizados de uma época através da ação catequética dos padres inacianos. Artefatos educativos, portanto, que sendo produzidos pelos próprios indígenas estiveram envoltos em sentidos religiosos e civilizadores. Seu potencial educativo, entretanto, não se restringiu apenas ao período reducional. Com a decadência do segundo ciclo jesuítico-guarani, abandonadas as esculturas remanesceram por entre os escombros das antigas reduções, e estiveram sujeitas a saques, mutilações e destruição ocasionadas tanto pelas intempéries quanto pela ação humana. Este panorama se modificou apenas no século XX quando da criação do Museu das Missões, no atual município de São Miguel das Missões, motivada pela presença de inúmeras esculturas existentes em toda região missioneira. Antes, entretanto, alguns exemplares dessas esculturas foram trazidas para Porto Alegre, novamente com o intuito de ensinar, agora, o progresso das artes e gentes do Rio Grande do Sul.

2. AS ESCULTURAS MISIONEIRAS NO MUSEU JÚLIO DE CASTILHOS

Para que se possa compreender o processo pelo qual 03 esculturas missioneiras, dentre outros objetos missioneiros, vieram parar em Porto Alegre, é necessário que se recue no tempo, até o século XIX, período em que a Revolução Industrial, visando à expansão comercial, possibilitara a criação de vínculos entre a propaganda e a museologia. Feiras e exposições de artes foram, nesse contexto, utilizadas pela propaganda comercial como veículos de difusão dos produtos industrializados. No Brasil não houve exceções e três grandes exposições – em 1908, 1922 e 1938 – assinalaram a aliança criada entre Cultura e Propaganda (SPINELLI, 2008).

O Estado do Rio Grande do Sul não ficou de fora dessa quermesse nacional e organizou também suas exposições entre os anos de 1875 e 1903. Chamo a atenção, aqui, para a 1ª Exposição Agropecuária e Industrial do Rio Grande do Sul, ocorrida em 1901 no Campo da Redenção, atual Parque Farroupilha, em Porto Alegre. Essa exposição contou com a participação dos municípios gaúchos e dá início a saga das esculturas missioneiras pelo Estado.

Comemorando o aniversário da promulgação da Carta Magna da República, a exposição em pauta incluía uma seção de Artes, onde as esculturas das Missões foram apresentadas pela primeira vez à sociedade porto-alegrense através de um empréstimo feito pelo então intendente do município de São Luiz Gonzaga, município que se desenvolveu no mesmo local onde, outrora, fora o povoado missioneiro de homônimo, fundado em 1687. Ao término da Exposição, as obras não foram, entretanto, devolvidas. A transferência oficial feita por doação das obras para o Museu Júlio de Castilhos se deu apenas em 1903, ano de criação deste museu pelo Decreto nº 589 de 30.01.1903. Até essa data, as esculturas foram mantidas nos galpões montados para a Exposição nos campos da Redenção em Porto Alegre (SPINELLI, 2008).

A história do Museu Júlio de Castilhos está ligada ao espólio legado pela Exposição de 1901, haja vista o fato de ter herdado o material mineralógico exposto naquele evento, assim como os pavilhões onde este acontecera, sede inicial do então chamado Museu do Estado⁵⁴⁷. A organização da instituição obedecia a quatro seções constituídas por suas coleções assim organizadas: 1ª Seção: Zoologia e Botânica; 2ª Mineralogia, Geologia e Paleontologia; 3ª Antropologia e Etnologia e 4ª Seção de Ciências, Artes e Documentos Históricos. A partir dessa organização, estabelecida em seu primeiro regimento, é possível observar que os objetivos que pautaram a criação do Museu do Estado eram bastante amplos, embora seu primeiro diretor – Francisco Rodolfo Simch – demonstrasse uma predileção pelas coleções de mineralogia. Criado com características dos museus de História Natural que tiveram seu desenvolvimento em fins do século XIX e início do século XX, a fundação do Museu do Estado acompanhou um momento de criação de outros museus de ciências naturais. Estes, “ampararam-se no desenvolvimento dos parâmetros científicos de

⁵⁴⁷ Foi apenas em 1907 que o Museu do Estado passou a ser denominado de Museu Júlio de Castilhos, numa homenagem ao político homônimo, patriarca do Partido Republicano Rio-Grandense.

investigação ligados às ciências naturais, especialmente a biologia, e numa perspectiva de análise calcada no positivismo evolucionista” (POSSAMAI, 2014, p. 368).

A partir da incorporação das esculturas missioneiras ao acervo do Museu Júlio de Castilhos um contínuo e ativo processo de atribuição de sentidos a estes artefatos foi posto em movimento ao longo do tempo. Classificadas dentro da 4ª Seção do Museu, possivelmente eram tomadas como objetos artísticos, se for considerada a inverossimilhança de considera-las como objetos científicos ou mesmo como documentos históricos em uma época na qual a noção de documento estava intimamente relacionada à ideia de documento enquanto texto. Se, entretanto, num primeiro momento foram as esculturas entendidas como objetos artísticos, ao passo em que as discussões historiográficas em torno de uma história oficial do Rio Grande do Sul que se fazia necessário escrever, as práticas museográficas de classificação dessas esculturas foram engendrando novos sentidos às mesmas.

Já no século XX, as divergências entre os historiadores sobre a história oficial do estado geraram distintos discursos sobre o passado sul-rio-grandense. De um lado, havia os defensores de uma versão lusitana sobre a gênese do estado, enquanto de outro, muitos defendiam a importância da presença espanhola na região como elemento inicial da gênese gaúcha. Essas discussões, travadas a partir da década de 1920 estiveram na pauta das reuniões do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Sul – instituição que possuía fortes vínculos com o Museu Júlio de Castilhos.

A análise da documentação sobre o acervo deste museu, especialmente no que diz respeito às esculturas missioneiras, permite observar que os sentidos atribuídos a elas variavam de acordo com as referidas discussões historiográficas. A partir da segunda metade da década de 1920, agora sob direção de Alcides Maya⁵⁴⁸, paulatinamente o Museu Júlio de Castilhos foi ganhando outras características: de instituição com caráter de museu de Ciências Naturais, passa a ser percebido como museu histórico. Essa mudança alterou, inclusive, a maneira como as esculturas missioneiras eram significadas enquanto parte do acervo. Em 1935, quando em Porto Alegre foi realizada a Exposição do Centenário Farroupilha, evento no qual as imagens sacras foram expostas pelo Museu Júlio de Castilhos agora como documentos do passado gaúcho, o sentido histórico desses artefatos é consolidado.

⁵⁴⁸ Alcides Maya ocupou o cargo de diretor do Museu Júlio de Castilhos entre 1925 e março de 1939.

Essa negociação de sentidos atribuídos justificou, inclusive, a compra de um exemplar de Nossa Senhora da Glória, produzido igualmente em madeira policromada e supostamente nas Reduções Jesuítico-Guaranis. Em 1937, um livreiro de Porto Alegre – Sr. Pedro de Oliveira – ofereceu à venda o referido exemplar, escrevendo um ofício ao diretor do Museu Júlio de Castilhos. De acordo com o livreiro, aquele era um raro exemplar da arte missioneira. Tratava-se de uma imagem de Nossa Senhora da Glória. Segundo suas palavras “diversas pessoas foram convidadas a examinar a referida Imagem, e dentre elas, destaco o Revd.^o Padre Luiz Jaeger S.J., profundo conhecedor e grande estudioso dos fatos jesuíticos do nosso Estado”. O proponente destaca, ainda, que depois de demorada análise, o padre Jaeger afirmou que aquela escultura revelava a autoria de um grande artista identificado com meio ambiente, haja vista as feições indígenas do rosto de Nossa Senhora, assim como os detalhes dos ornamentos de suas vestes. Na opinião do padre - menciona o senhor Pedro Cesar de Oliveira – trata-se de um “objeto de grande valor artístico e histórico”.

Em 27 de janeiro de 1937, por sua vez o diretor do Museu Júlio de Castilhos - Alcides Maya - escreve ao Secretário da Educação, apresentando a proposta de venda da imagem ao Museu, afirmando ser aquele um “exemplar histórico de alto valor”. Nas palavras do diretor “trata-se de fato de uma relíquia não só de valor histórico como também de arte Rio-grandense”. Por se tratar de “um exemplar raro e de alto valor histórico”, Maya julga ser muito importante a aquisição da escultura. Em 10 de março de 1937 a referida imagem foi adquirida pelo Estado.

Em 25 de abril de 1941 o diretor do Museu Júlio de Castilhos – Emílio Kemp⁵⁴⁹ - recebe da Secretaria de Estado dos Negócios da Educação e Saúde Pública. De ordem do secretário, a direção do Museu deveria proceder à entrega ao Serviço do Patrimônio, por seu representante devidamente credenciado, “das imagens e objetos requisitados para o Museu S. Miguel, (...) excluindo-se a imagem de Nossa Senhora, adquirida ao Sr. Pedro Oliveira, por ser a mesma de procedência discutível”. Ao contrário do que se poderia supor Emílio Kemp não discorda desta ideia, afirmando ainda que nenhum indício havia sobre a procedência missioneira daquela escultura. Conforme alega Kemp, *Nossa Senhora da Glória* era um exemplar da talha portuguesa, semelhante às imagens encontradas na Igreja Matriz de Rio

⁵⁴⁹Emílio Kemp assumiu a diretoria do Museu Júlio de Castilhos em 23 de março de 1939, onde permaneceu até o ano de 1950.

Pardo, e acrescenta que aquela escultura era uma representação do quadro do pintor Murillo “*Ascensão de N. Senhora*”.

As discussões estabelecidas entre as duas instituições tornam visíveis as disputas por lugares privilegiados de fala, forjados a partir de processos internos e externos de controle da produção e disseminação de discursos. Imbricado nesse de processo de ordenamento dos vestígios do passado - ao qual estiveram sujeitas as esculturas missionárias – relacionado ao poder-saber que educa olhares, e ao controle dos discursos que legitima os sujeitos de fala, se encontra um mecanismo de ordenamento da memória coletiva que, por sua vez, torna visível a instabilidade dos sentidos atribuídos aos artefatos culturais e aqui, especificamente, ao patrimônio missionário.

Este processo de atribuição de sentidos às esculturas missionárias posto em movimento tanto pelo Sphan quanto pelo Museu Júlio de Castilhos esteve calcado nas primeiras quatro décadas do século XX, em uma prática historiográfica preocupada com o registro da História oficial do Rio Grande do Sul por um lado e, em uma prática museográfica de classificação dos objetos por outro que produziram distintos regimes de verdade a respeito dos remanescentes missionários e, em especial sobre a estatuária. A análise dessas discussões aponta, portanto, para uma articulação muito forte entre múltiplos elementos que tornam visíveis as relações estabelecidas entre imagem, memória e poder/saber e que deixa patente a instabilidade dos sentidos atribuídos aos artefatos culturais (CHARTIER, 2002).

3. AS ESCULTURAS MISSIONÁRIAS NO MUSEU DAS MISSÕES

No Brasil, a institucionalização da preservação do patrimônio material dá-se com a criação do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Sphan) pela lei nº 378 de janeiro de 1937 e sua regulamentação pelo Decreto-Lei nº 25 de 1937. Esses dispositivos legais orientaram a busca por um passado selecionado pelos agentes patrimoniais envolvidos naquela instituição para consolidar os elementos de uma prática nacionalista que se desenvolvia então. A partir da inserção de um grupo de intelectuais na repartição pública, tais como Rodrigo Mello Franco de Andrade – diretor do Sphan - a política federal de preservação patrimonial legitimava a política nacional do Estado. Nesse processo, o ideário nacionalista que perpassava pelas ideias de modernidade e tradição que vinham sendo

acalentadas desde a década de 1920, e sustentou a concepção teórica e forneceu as bases para a prática das ações preservacionistas posteriores a 1930 (NOGUEIRA, 2005). Inicia-se, assim, um período de politização da cultura, no qual a criação de tradições e o processo de modernização são encampados pelo Estado nacional.

O Decreto-Lei referido acima se voltava para a garantia dos meios legais de o Sphan atuar em uma área que até então se constituía como principal entrave à institucionalização da proteção patrimonial: a propriedade privada. A preocupação era com os meios legais de operacionalizar a proteção de bens móveis ou imóveis de interesse histórico ou artístico. O instrumento proposto para solucionar essa questão era o tombamento. A prioridade na prática dos tombamentos foi concedida aos remanescentes da arte colonial brasileira, especialmente aquela vinculada à arte religiosa, como as igrejas que sofriam com o crescente processo de urbanização, com os saques e a comercialização indevida de bens por antiquários. Após um trabalho de seleção daquilo que identificava a nação e deveria ser preservado na qualidade de patrimônio, os agentes patrimoniais ligados ao Sphan realizaram trabalhos de intervenção nesses bens que, uma vez tombados, deveriam ter suas feições originais conservadas.

Diante das mutilações ocasionadas ora pelo engenho humano, ora pela ação do tempo, muitos dos bens tombados precisaram passar por trabalhos de restauração. Através das restaurações, o objetivo almejado era atingir o aspecto primitivo do bem, seu caráter autêntico, seu estilo característico (CHUVA, 2009). Para tanto, impôs-se a necessidade de demarcar uma tipologia na qual a produção arquitetônica brasileira pudesse ser enquadrada a fim de que alterações indignas pudessem ser corrigidas. Neste aspecto,

quais eram, entretanto, as reformas consideradas “indignas”? Elas eram “posteriores” a quê? Na verdade, essa prática redundou na escolha de um tempo apropriado ao qual se deveria retornar – o tempo colonial -, sendo justamente nesse ponto que, mais uma vez, o “barroco” serviria de parâmetro (de modelo) (CHUVA, 2009, p. 322).

Essa reapropriação do Barroco no momento em que as práticas de preservação no Brasil são ainda incipientes é apontada por Márcia Chuva (2009) com a luta mais intensa, no sentido de consolidação de um novo ideário nacional. Até então desqualificado, o Barroco ganha, em território brasileiro, uma classificação cronológica dividida em quatro fases: 1. Classicismo Barroco: importado de Portugal entre fins do século XVI e início do XVII; 2. Romancismo Barroco: da segunda metade do século XVII e princípios do século XVIII; 3.

Goticismo Barroco: da primeira metade e de meados do século XVIII e, finalmente a quarta fase correspondente ao Renascimento Barroco, entre a segunda metade do século XVIII e início do século XIX (CHUVA, 2009).

Ao inserir o Brasil nas etapas históricas europeias, o objetivo dos intelectuais mineiros ligados ao Sphan buscava, ao mesmo tempo, diferenciar-se dessa mesma Europa através de um movimento de apologia às especificidades brasileiras. Foi este estilo Barroco que o arquiteto brasileiro Lúcio Costa identificou na região noroeste do Rio Grande do Sul quando, ainda em 1937 iniciou-se a atuação do Sphan, atualmente chamado de Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, em território missioneiro. Foi atendendo a um pedido de Rodrigo Melo Franco de Andrade, então diretor da instituição, referente a um parecer sobre o estado de conservação e possíveis medidas de preservação das ruínas da antiga igreja do povoado de São Miguel das Missões, que o escritor Augusto Meyer – principal interlocutor entre o Sphan e o Estado sul rio-grandense - apresentou um relatório ressaltando o interesse e a necessidade de ações preservacionistas naquele local. Em dezembro do mesmo ano o arquiteto Lúcio Costa realizou uma viagem às Missões com o objetivo de “examinar *in loco* e decidir o que fazer com as ruínas dos chamados Sete Povos da Província Jesuítica espanhola, que ficaram encravados do lado de cá” (COSTA, 1995, p. 18). O único povoado que o arquiteto não visita é São Borja “por estarem os caminhos intransitáveis em virtude das chuvas caídas nos dois últimos dias da excursão”⁵⁵⁰.

No relatório de viagem que Costa escreveu ao SPHAN, pocebe-se que do total dos remanescentes, para Lúcio Costa São Miguel representava o lugar que ainda mantinha interesse como conjunto arquitetônico, já que a destruição assolara os demais povoados. Costa designa São Miguel como a capital das Missões e vê nos vestígios daquilo que restara da igreja, traços de um estilo arquitetônico barroco. Sobre as intervenções que deveriam ser feitas, sustenta que “com efeito, não se pode pensar em reconstruir São Miguel ou mesmo recompor qualquer de suas partes, os trabalhos deverão limitar-se, tão somente, a consolidar e preservar”⁵⁵¹. Em seu relatório, o arquiteto também faz referências às esculturas que encontra nos seis povoados visitados, dando uma noção do mau estado de

⁵⁵⁰ Relatório de Lúcio Costa, 1937, página 01.

⁵⁵¹ Relatório de Lúcio Costa, 1937, página 10.

conservação em que se encontravam. Foi pensando nelas que Costa lança a sugestão de criação daquilo que deveria ser “um simples abrigo” ⁵⁵².

Após a especificação dos vestígios encontrados em cada um dos antigos povos, Costa descreve as medidas que seriam necessárias para a conservação das ruínas de São Miguel, povoado arbitrariamente escolhido por ele como a capital das Missões, e à “preservação dos fragmentos pertencentes às demais Missões” ⁵⁵³. A partir dessas ações, Costa pretendia não apenas promover a conservação do que ainda existia, mas objetivava também “dar ao visitante uma impressão tanto quanto possível aproximada do que foram as Missões” ⁵⁵⁴. Neste sentido, o arquiteto sugere concentrar o material existente em toda região apresentando um projeto cujo objetivo era reunir em um único local todos os objetos remanescentes dos antigos povoados. Assim, nestas palavras se manifesta Lúcio Costa

julgo (...) de toda conveniência a concentração em São Miguel, não apenas dos elementos que lhe pertencam e estão espalhados um pouco em cada parte, mas, ainda, dos das demais missões, constituindo-se com eles um pequeno museu no local mesmo das ruínas (PESSOA, 1999, p.39).

Imbuído desse objetivo, o arquiteto orientou as providências a serem tomadas para a remoção de todas as peças encontradas nos seis antigos povoados e então municípios de Santo Ângelo, São Lourenço, São Borja, São João, São Luis Gonzaga e São Nicolau. Nesse sentido, o arquiteto dá as coordenadas para a construção do museu que, segundo ele

deve ser um simples abrigo para as peças que, todas de regular tamanho, muito lucrarão vistas assim em contato direto com os demais vestígios; e como a casa do zelador precisa ficar no recinto mesmo das ruínas, é natural que os dois sejam tratados conjuntamente, ocupando a construção (...) um dos extremos da antiga praça para servir de ponto de referência e dar uma idéia melhor de suas dimensões. Conviria mesmo, aproveitando-se o material das próprias ruínas e os esplêndidos consolos de madeira do antigo colégio de São Luiz reconstituir algumas travéas do antigo passeio alpendrado que se desenvolvia ao longo das casas (PESSOA, 1999, p. 39).

A orientação do arquiteto era a de proporcionar ao visitante uma visão integrada através do estabelecimento de uma relação visual e sensorial entre o pavilhão, as imagens expostas e a igreja. Segundo suas palavras, reunidas naquele local, as esculturas “ganharão outro sentido”, e “a impressão que nos dará São Miguel, com a velha igreja articulada de novo aos restos daquilo que foi simplesmente um prolongamento do seu corpo, será de

⁵⁵² Relatório de Lúcio Costa, 1937, página 13.

⁵⁵³ Relatório de Lúcio Costa, 1937, página 01.

⁵⁵⁴ Relatório de Lúcio Costa, 1937, página 10.

muito maior significação” (COSTA, 1937, p. 10). Para atingir esse objetivo, colocou em seu projeto a transparência feita com *panos* de vidro que singularizam ainda hoje o Museu das Missões, tendo as ruínas da antiga igreja como *pano* de fundo. A transparência funciona, assim, estrategicamente como dispositivo de comunicação entre o interior e o exterior. Ela inclui o enquadramento que aproxima e integra, significando a percepção simultânea de diferentes situações espaciais, dando uma continuidade entre as peças e os remanescentes expostos ao ar livre.

No ano de 1938 iniciaram-se as obras de construção do Museu das Missões, inaugurado em 1940. A edificação do museu deveria corresponder aos antigos alpendrados das casas dos indígenas, estando sob um dos quatro cantos da antiga praça reducional, a fim de que uma dimensão espacial do tamanho da Redução pudesse ser imaginada. Relevante é a indicação de Lúcio para a colocação de esquemas e mapas no interior do museu, para que “os visitantes, geralmente pouco ou mal informados, ‘compreendam’ melhor a significação das ruínas, sintam que já houve vida dentro delas”⁵⁵⁵. Além disso, o arquiteto sugere que as placas explicativas contenham “datas e nomes, mas tudo disposto de forma atraente e objetiva”⁵⁵⁶. Importante frisar que foi o próprio Lúcio Costa quem esquematizou a organização da primeira expografia do Museu das Missões, executada pelo também arquiteto Leônidas Cheferrino no ano de 1941.

A partir da disposição espacial das imagens sacras pelas três salas do Museu das Missões, a narrativa expográfica proposta por Lúcio Costa opera com a construção de um discurso que instaura uma noção linear de tempo marcado pela ideia de evolução, a partir da qual o passado é envolto em atributos da ordem da inferioridade. Esta narrativa está relacionada à cronologia de criação das Reduções num processo pelo qual cada escultura representa o povoado de onde procede, acarretando um efeito de realidade. Sobretudo, identifica-se uma concepção de história casuística a partir da qual se crê que o apontamento de uma sucessão de fatos e suas motivações significa compreender a história.

A arquitetura moderna aliada à tradicional maneira das casas indígenas e à exposição de objetos que “mostram” um tempo evoca, ainda, um passado que se queria demarcar com vistas a conferir um lugar para os vivos a partir da “arrumação dos ausentes” (CERTEAU, 2011). À semelhança da operação historiográfica que produz o relato histórico

⁵⁵⁵ Relatório de Lúcio Costa, 1937, página 14.

⁵⁵⁶ Relatório de Lúcio Costa, 1937, página 14.

através de uma prática escriturária que obedece aos ditames de um lugar de produção e de técnicas de pesquisa e constrói um passado que permite a atualidade existir no tempo, a prática expositiva se estabelece como produtora de tempos, histórias e representações. Neste sentido, observa-se que a expografia do Museu das Missões tangencia a dimensão educativa daquele espaço, operacionalizada a partir das esculturas e de outros elementos – placas, mapas e esculturas – que, por sua organização, impõem uma ordem sobre o que e como se deve aprender. Ou seja, através desses artefatos, o visitante é informado sobre a história da formação de cada uma das Sete Reduções Jesuítico-Guaranis a partir de um método que alterna esculturas, mapas e textos. Nesse panorama, o local privilegiado que lançaria as condições de possibilidade de uma prática educativa era o museu, assim representado inclusive pelo discurso jornalístico. Conforme o jornal *Gazeta de Notícias*, em 13 de março de 1940,

visitando-se um museu, que seja farto e bem arrumado, aprende-se mais numa simples visita que em muito tempo de leitura de tratções e obras didáticas. Principalmente para a juventude, essas visitas são muito proveitosas. Deveria mesmo ser obrigatória para a mocidade das escolas a visita a essas casas que encerram a historia da pátria.

Edificado em um lugar construído discursivamente como “um dos mais preciosos monumentos de arte e história do país”⁵⁵⁷ pela imprensa da época, o Museu das Missões voltava-se para “aqueles que respiram um clima de arte e os curiosos da História” que “procuram para suas peregrinações lugares que lhes possam dar novos testemunhos do grau de civilização que atingiram”⁵⁵⁸. A partir disso, o próprio lugar dos expectadores é definido, bem como os usos que poderiam fazer daquele espaço: observação de fruição, mas também de erudição. Logo, o Museu é representado como espaço de lazer e de estudos.

O teor das reportagens veiculadas nos anos posteriores a 1938 aponta, ainda, para a construção de determinadas representações sobre a região missioneira, nas quais o Museu das Missões aparece como instância na qual os brasileiros poderiam entrar em contato com as “recordações de nossas glórias antigas”⁵⁵⁹, uma vez que “o território das Missões, teatro de lutas dramáticas, onde se destacou a acção dos jesuítas, é um campo evocativo de grande significação para os brasileiros”⁵⁶⁰.

⁵⁵⁷ *Jornal do Brasil*. Rio de Janeiro, 23 de abril de 1949.

⁵⁵⁸ *Jornal do Brasil*. Rio de Janeiro, 23 de abril de 1949.

⁵⁵⁹ *Jornal Correio da Manhã*, 14 de março de 1940.

⁵⁶⁰ *Jornal Correio da Manhã*, 14 de março de 1940.

Considerando-se que era a representação de um passado nacional o que estava em questão na década de 1940, necessário foi que nesse passado construído pelo discurso museológico a partir das esculturas, a presença espanhola no Rio Grande do Sul fosse escamoteada em detrimento da posterior presença portuguesa. Trata-se, com efeito, de engendrar um processo de “aportuguesamento” de uma vasta porção territorial do Rio Grande do Sul marcada pela influência espanhola.

Com efeito, a prática museográfica do Museu das Missões tornou-se possível não apenas a construção de determinadas representações sobre o Brasil, o Rio Grande do Sul e as Missões, como do próprio passado forjado naquela prática. Nesse sentido, as apropriações das imagens missioneiras dizem respeito à ênfase na pluralidade de seus empregos e compreensões. Uma vez musealizadas, na contingência daquele período de criação do Museu das Missões, às esculturas missioneiras atribuiu-se a função de significar um tempo originário sul-rio-grandense, e o espaço missioneiro foi instituído discursiva e visualmente como um espaço de memórias lusitanas.

Naquela espacialidade, vistas de maneira integrada ao conjunto de remanescentes arquitetônicos, as esculturas missioneiras evocam princípios abstratos, agindo como alegorias por meio das quais os sentidos de autenticidade, capacidade, heroísmo, por exemplo, que se quer atribuir à sociedade brasileira vem a ser visualmente expostos no Museu das Missões. Tem-se, assim, a experiência sensorial de ver o Brasil e suas virtudes nas formas plásticas missioneiras. Ao engendrar essa identificação, define-se a nação como autêntica, capaz de progredir, enfim, e os próprios cidadãos podem se sentir portadores desses atributos (GONÇALVES, 1988).

O projeto arquitetônico do Museu das Missões, ao imitar as antigas casas indígenas alpendradas instaura uma ambiência que contextualiza as esculturas missioneiras em seu período mesmo de produção, ou seja, entre os séculos XVII e XVIII. Dessa maneira, as esculturas são “integradas numa ampla rede de associações e de valores” (KNAUSS, 2006) que estabelecem determinados modos de vê-las.

Em um nível educativo, a partir da criação do Museu das Missões os quadros de referência que sustentaram práticas culturais e, especificamente museográficas, e o jogo de atribuição de sentidos às esculturas se inseriram num discurso nacionalista voltado à produção de um passado “autêntico” para o Brasil. Nesse contexto, às esculturas missioneiras foi atribuída a função de narrar visualmente o passado que se construía. No

Museu das Missões, sua exposição obedeceu a uma linearidade cronológica que pouco dizia sobre as Missões, mas muito declarava sobre uma nação moderna que se queria afirmar.

A narrativa expográfica proposta por Lúcio Costa no Museu das Missões modificou os sentidos atribuídos às esculturas missioneiras fundamentalmente porque reorganizou as representações que se construíam sobre aquele presente. Já não se tratava de inserir a região das Missões num passado comum ao do Rio Grande do Sul – como no caso do Museu Júlio de Castilhos – mas sim, de narrar uma história na qual o Estado gaúcho, outrora dividido, pudesse ganhar “entalhes brasileiros”. Sob outros quadros de referência, a organização das esculturas tornou visível a nova ordem de sentidos que se inscreveu nos remanescentes missioneiros a partir da formalidade de outras práticas que os fizeram funcionar a serviço de uma política nacionalista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa esteira dessas considerações, os dados sobre a circulação das esculturas missioneiras entre diferentes espaços museais do Rio Grande do Sul, permitem inferir que a imaginária guarani que se encontra tanto no Museu das Missões como na Sala Missioneira do Museu Julio de Castilhos discursa, constrói realidades, expressa algo que atua como dispositivo de poder e subjetivação. Portanto, tão importante quanto entender seus atributos materiais, o contexto em que foram criadas, sua circulação é a compreensão sobre os diversos usos que delas foram feitos ao longo do tempo; sobre como elas foram tomadas como artefatos educativos a partir de distintos processos de atribuição de sentidos que engendraram discursos sobre o passado do estado e do país.

Interseccionar o estudo das imagens à História da Educação implica no reconhecimento de que as imagens são sobreviventes e detentoras de um caráter “ardente” (DIDI-HUBERMAN, 2012). Sobreviventes: assim são as imagens, que mergulham os historiadores “numa floresta de símbolos” que as constituem, mas que também envelhecem, se gastam. Didi-Huberman afirmava que a sobrevivência é característica constitutiva das imagens que não são entidades a-históricas, e sim artefatos culturais cuja historicidade não deve ser escamoteada. A historicidade das imagens: sua capacidade de envelhecer, e de serem ressemantizadas. É precisamente por isso que elas sobrevivem - por sua descontinuidade garantida pelas ressemantizações atribuídas.

Em *A imagem sobrevivente: História da Arte e tempos dos fantasmas segundo AbyWarburg*, Didi-Huberman sustenta que

as formas só existem impuras, isto é, emaranhadas na rede de tudo aquilo a que a filosofia acadêmica pretende opô-las: as ‘matérias’, os ‘conteúdos’, os ‘sentidos’, as ‘expressões’, as ‘funções’... Tudo isso é investido nas formas a ponto de se fundir confusamente com elas. (2013, p. 355).

Os sentidos atribuídos às imagens ao longo de suas sucessivas sobrevivências são os “restos vitais” instáveis que fazem delas “sinais maculados” pelas impurezas de cada época. Nesse sentido, Didi-Huberman, contesta a tradição de análise iconológica e iconográfica que pretende dar conta do visível através de uma abordagem formalista. A sobrevivência, a persistência das imagens no tempo não se dá sem contínuas rupturas que as deslocam em diferentes categorias.

As esculturas missioneiras enquanto imagens sobreviventes já foram, assim, envoltas em sentidos diferentes, de acordo com as práticas culturais que as representações do passado instituíram em cada época. Se, no interior do Museu Júlio de Castilhos, num primeiro momento as esculturas agenciavam sentidos relacionados à ordem moral desejada, com as transformações advindas a partir de outras concepções historiográficas, os sentidos atribuídos serão outros. Já no Museu das Missões, mediadas por elementos arquitetônicos que fizeram parte de um mesmo passado, as representações mobilizadas pelas esculturas constrói esse tempo pretérito de outra forma. Precisamente porque sobrevivem e carregam consigo as brasas de cada tempo, as imagens educam.

REFERÊNCIAS

BAUER, Letícia. O arquiteto e o zelador: Patrimônio Cultural, História e Memória. São Miguel das Missões (1937-1950). Porto Alegre, 2006. Dissertação (mestrado em História). Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

BOFF, Claudete. A Imaginária Guarani: o acervo do Museu das Missões. Santo Ângelo: EDIURI, 2005.

CARRILHO, Marcos. A transparência do Museu das Missões. In: COMAS, Carlos Eduardo (org.). Lucio Costa e as Missões: um museu em São Miguel. Porto Alegre: PROPAR/UFRGS, 2007.

CHARTIER, Roger. A Beira da falésia: a História entre incertezas e inquietude. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002.

CHUVA, Márcia Regina Romeiro. Os arquitetos da memória: sociogênese das práticas de preservação do patrimônio cultural no Brasil (anos 1930-1940). Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

COMAS, Carlos Eduardo. Simples Abrigo, límpida ruína, Museu Missioneiro. In: COMAS, Carlos Eduardo (org.). Lucio Costa e as Missões: um museu em São Miguel. Porto Alegre: PROPAR/UFRGS, 2007.

DE CERTEAU, Michel. A escrita da História. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

DIDI-HUBERMAN, Georges. O que vemos, o que nos olha. Tradução de Paulo Neves. 2. ed. São Paulo: Editora 34.

DIDI-HUBERMAN, Georges. De semelhança em semelhança. Alea-Estudos neolatinos. Vol. 13, n. 01, jan./jun., 2011, p. 26-51.

DIDI-HUBERMAN, Georges. Da empatia ao símbolo: Vischer, Carlyle, Vignoli. In: _____. A imagem sobrevivente: História da Arte e tempo dos fantasmas segundo Aby Warburg. Rio de Janeiro: Contraponto, 2013, p. 355-368.

DIDI-HUBERMAN, Georges. Quando as imagens tocam o real. PÓS: Revista do Pós-Graduação em Artes da escola de Belas Artes da UFMG, vol. 02, n. 04, nov. 2012, p. 204-219.

GONÇALVES, José Reginaldo Santos. Os museus como espaços materiais de representação social. In: _____. Coleção Museu, memória e cidadania]. Antropologia dos objetos: coleções, museus e patrimônios. Rio de Janeiro, 2007. p.82-106.

KERN, Arno Alvarez. Missões: uma utopia política. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

KNAUSS, Paulo. O desafio de fazer História com imagens: arte e cultura visual. Revista ArtCultura, Uberlândia, v. 8, n. 12, p. 97-115, jan.-jun. 2006.

LE GOFF, Jacques. História e Memória. Campinas, SP: UNICAMP, 2003.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. História e História Cultural. 3 ed. São Paulo: Autêntica, 2003.

PESSOA, José (org.). Lucio Costa: Documentos de Trabalho. Rio de Janeiro: IPHAN, 1999.

PESSOA, José (org.). Lucio Costa: Documentos de Trabalho. Rio de Janeiro: IPHAN, 1999.

POSSAMAI, Zita Rosane. Coletar e educar: o Museu Júlio de Castilhos e seus públicos (1903-1925). Varia Historia, Belo Horizonte, vol. 30, nº 53, p. 365-389, mai/ago 2014.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. História, memória e história da educação. In: _____. Histórias e memórias da educação no Brasil, vol. III - século XX. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 416-429.

DIALOGANDO COM OS OBJETOS DA ESCOLA

Nelson Maurilio Coelho Junior⁵⁶¹

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE

nelsonmacjr@yahoo.com.br

Resumo

Este trabalho analisa dois quadros de formatura do Curso Normal construídos durante a década de 1920, pertencentes à coleção do acervo do Colégio Coração de Jesus, localizado na cidade de Florianópolis, capital do Estado de Santa Catarina. Além da análise serão apresentadas algumas reflexões teóricas e discussões dos autores que estudam temas correspondentes. A análise desses artefatos se inscreve na perspectiva da cultura material escolar que permite estudá-los como portadores de vestígios ou intenções de verdade que possam trazer a tona as vivências e práticas cotidianas da educação escolarizada. Estas composições, predominante imagéticas podem revelar nuances do investimento político, institucional e pessoal engendrados pela efervescência da construção social de necessidades e crenças na formação através da educação.

Introdução

Este trabalho tem como objetivo a análise de dois quadros de formatura das turmas de normalistas de 1922 e 1926, do Colégio Coração de Jesus – CCJ, na cidade de Florianópolis, capital de Santa Catarina. A eleição do recorte temporal, na década de 1920 justifica-se por caracterizar a década da emergência dos quadros de formatura CCJ. Uma década de conquistas e de legitimação do colégio como espaço de formação de professoras no campo educacional catarinense. Na esteira dos trabalhos desenvolvidos sobre cultura material escolar, este constructo vincula-se à história cultural em busca de imagens discursivas que circulam, como crenças, em artefatos produzidos para serem vistos e lembrados. O acervo escolar conta hoje com 20 quadros de formatura, desse total, 16 são de parede e de porte maior e 4 de formato menor, e também são chamados de portáteis ou de mesa. Este constructo buscou compreender historicamente os sentidos da educação presentes nos quadros de formatura do CCJ, na década de 1920. Estes objetos celebrativos do ato de formatura escolar foram analisados em suas materialidades; em seu processo de produção como “acionadores” de um sentido para a educação do período; como

⁵⁶¹ Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, orientado pela professora Dra. Maria Teresa Santos Cunha.

componentes de uma cultura material da escola do passado que se dava a ver para a posteridade.

A opção por esse recorte temporal envolve o critério de antiguidade, pois são os primeiros quadros produzidos pela instituição e preservados no acervo. Além disso, a década de 1920 foi um período de expectativas institucionais e ebulições educacionais. Trata-se do decênio em que a Congregação da Divina Providência, presente na cidade desde 1898 vivenciou o reconhecimento estatal de seu investimento como instituição de formação educacional católica. Trata-se de um período marcado pelas reformas urbanas e pelas promessas de modernização propagandeadas pelo republicanismo. Do ponto de vista educacional, durante essa década foram gestadas as experiências educacionais que desencadearam o movimento da Escola Nova na década seguinte.

O exercício de interrogar os quadros de formatura como documentos exigirá a investigação das vivências políticas, culturais, econômicas da cidade de Florianópolis e que determinaram as alterações na biografia desses objetos. Para o desenvolvimento da análise serão convocados os estudos de Souza (2007), que apresenta os estudos sobre cultura material escolar como ampliação de possibilidades de investigação do fazer pedagógico na passagem do tempo; Ricoeur (2008), que percebe a memória como força vibrante aderida a História; Leite (2001), Barthes (1984), Delory-Momberger, 2010, Mauad (1997), bem como outros autores que problematizam o uso das imagens como documentos de investigação histórica.

Estes artefatos podem ser analisados, sob a perspectiva de objetos pertencentes ao acervo da cultura material da escola na perspectiva trabalhada por Souza (2007), já citada anteriormente, e que permite compreender esses objetos como documentos que possibilitam tanto a análise de sua materialidade quanto das relações intrínsecas provocadas pelos usos e desusos dos mesmos no cotidiano do CCJ no decorrer da década de 1920. De acordo com a autora, a cultura material da escola é composta por

artefatos e contextos materiais relacionados à educação escolarizada, a expressão não apenas amplia o seu significado reinserindo as edificações, mobiliário, os materiais didáticos, os recursos audiovisuais, e até mesmo as chamadas novas tecnologias do ensino, como também remete à intrínseca relação que os objetos guardam com a produção de sentidos e com a problemática da produção e reprodução social (SOUZA, 2007, 170).

Assim como na memória, a cultura material representada pelos objetos do depósito do colégio, nesse caso a coleção de quadros de formatura resulta de um jogo de lembrança e

esquecimento que sofreu alterações, desde sua materialização até o processo de análise nessa pesquisa. Convém salientar que, neste trabalho, a memória é compreendida pela perspectiva de Ricoeur (2003), já citado anteriormente, que a percebe como uma força vibrante e aderida a História. A memória e a História convivem em um fluxo contínuo de trocas e sustentação. A História por sua proximidade enreda-se na memória que lhe dá acesso ao passado através do reconhecimento do que passou como digno de validação pelo que ainda está passando. O historiador faz a reapropriação do passado e transmuta em conhecimento histórico os resíduos da passagem do tempo transmitidos e reconhecidos pela memória. É nesse sentido que os quadros de formatura serão analisados: como portadores de uma memória imersa em um processo de perturbações e sujeitos a interferências de um tempo que “já não está lá, mas esteve” e que pode ser reapropriada historicamente. Com efeito, é possível investigar esses objetos de celebração sob a perspectiva de trocas constantes entre a memória socialmente construída e rememorada pela exposição, bem como, o esquecimento que envolve essas trocas, pois “se somos incapazes de lembrar de tudo, somos ainda mais incapazes de tudo narrar” (RICOEUR, 2003, p. 7).

Segundo Gonçalves (2009), os objetos materiais não são apenas uma contingência da História, muito menos desempenham uma mera função simbólica e sua existência vai muito além das demarcações de mobilidades sociais. De acordo com o autor, “os objetos materiais desempenham função constitutiva, dando forma e materialidade à nossa autoconsciência individual e coletiva” (GONÇALVES, 2009, p. 66). Ou seja, os objetos se encontram em uma dimensão que transpõe a condição de suporte das trocas sociais ou suportes materiais de relações simbólicas. Assumem uma função além, exercendo forte influência sobre os indivíduos e seu contexto e por isso podem ser analisados como entidades dotadas de força e vontade. São materialidades físicas que assumem a condição de extensões dos corpos dos usuários ou até mesmo, relíquias que, ao serem construídas, desejadas e colecionadas fundem-se ao imaginário dos mesmos.

Os quadros de formatura e a construção de seus sentidos na História do Colégio

De caráter confessional e privado, a instituição fundada pelas irmãs da Congregação da Divina Providência no ano de 1898, destinava-se à formação das filhas provenientes das famílias abastadas do Estado de Santa Catarina. Autores como Leal & Cunha (1991), descrevem que a emergência do Colégio Coração representou uma possível solução para as

defasagens da época. A instituição preenchia uma lacuna no processo de formação e se propunha a formar as filhas dos poucos privilegiados membros de uma “classe média que passava a ocupar postos, seja na burocracia federal ou estatal que se formava, seja no comércio ou em outras atividades econômicas que aos poucos se diversificavam, colocavam necessidades novas, como as relacionadas á educação dos filhos” (LEAL & CUNHA, 1991, p. 37). As autoras entendem que o colégio ocupou um espaço vago criado, entre outros fatores, pela pouca habilidade estatal em suprir as deficiências que envolviam a instrução.

As dificuldades enfrentadas no processo de escolarização catarinense foram estudadas por (PROCHNOW, 2009, p.171), que verificou o desconforto do governo republicano envolto nas permanências do modelo de ensino o império. Para a autora, a educação catarinense no início do século XX enfrentava problemas para se desvencilhar de problemas como:

Superlotação das salas, afalta de higiene, de ventilação, a inexistência de móveis e materiais pedagógicos adaptados ao ensino, denunciavam a precariedade geral das escolas catarinenses e exigiam especial atenção dos governos. O problema educacional, além das instalações prediais, passava pelas ultrapassadas e defasadas metodologias, bem como pela falta de pessoal habilitado para um ensino eficiente (PROCHNOW, 2009, p.3).

Seguindo o modelo de outros estados da federação, o governo catarinense optou por implantar um modelo semelhante ao modelo paulista de escolarização. Para isso contratou o professor Orestes Guimarães, que ao chegar ao Estado de Santa Catarina se deparou com algumas famílias de poder aquisitivo mais elevado que aguardavam por modernização e progresso. Os estudos de Gladys Mary Teive Auras (2007), sobre a reforma curricular na escola normal catarinense, assinalam para uma abertura da sociedade aos investimentos em educação. O governo do Estado de Santa Catarina delegou a tarefa de amenizar as frustrações derivadas das mazelas que afligiam a escolarização, ao professor Orestes Guimarães. O professor Orestes recebeu a missão de “modernizar o arcaico sistema de ensino catarinense, de modo a extinguir ‘velhos hábitos coloniais’ e assim colocar Santa Catarina na rota da civilização e do progresso.” (AURAS, 2007, p.1). A autora descreve ainda que, entre as iniciativas de Orestes Guimarães destacam-se a implantação dos grupos escolares e a criação das condições para a implantação das escolas normais e do método de ensino intuitivo. Para isso, o governo não poupou esforços para dotar Orestes Guimarães de atribuições de mando e como ninguém,

ele utilizou-se desse poder com singular competência implantando novas formas de escolarização, como o grupo escolar e as escolas complementares, reformulando o serviço de inspeção escolar e, sobretudo, espargindo o fermento simbólico do novo método por todo o sistema de ensino catarinense, muito particularmente sobre a escola formadora de mestres (AURAS, 2007, p.1-2).

Os investimentos do governo não foram suficientes para superar o atraso em que o Estado se encontrava e atender as expectativas dos críticos do modelo republicano. O Partido Republicano criou expectativas que tardavam em se concretizar. Essa morosidade estatal abriu uma brecha para os grupos políticos que exploravam as fragilidades do discurso que se mostrava incapaz de cumprir os compromissos de formar um cidadão adequado às exigências da urbanidade e eleitorais. Além das tentativas frustradas nas reformas educacionais o governo do Estado procurava adequar o meio urbano às novas exigências. As pesquisas de NECKEL (2003) revelam um início de século conturbado, pois a capital catarinense sofreu diversas intervenções urbanísticas que introduziram ares de modernidade ao centro da cidade. Um grande canteiro de obras permeado de reformas e demolições em que, entre outras obras foi construída a primeira rede de água encanada, a primeira rede de esgotos,

foi instalada a iluminação pública com energia elétrica; em 1919, foi iniciada a construção da primeira avenida da cidade que no término passou a chamar-se Avenida Hercílio Luz; em 1922 foi dado início á construção de uma ponte para ligar a Ilha de Santa Catarina ao continente fronteiro (NECKEL, 2003, P.55).

Em meio a esse cenário de transformações propagandeadas desde o século XIX, que o modelo de escola pública começou a sofrer críticas por sua obsolescência. Dispendioso e ineficiente, o modelo educacional também precisava de intervenções que lhe tornasse mais dinâmico na formação de eleitores alfabetizados e de profissionais capazes de desempenhar as profissões ligadas ao comércio e a burocracia estatal. Desde a proclamação da República, as atividades comerciais se expandiram na cidade e as melhorias urbanas tornaram-se a pauta de muitos políticos.

A década de 1920, a fotografia e os primeiros quadros de formatura do colégio

Os quadros de formatura da década de 1922 e 1926(FIGURA 1) apresentam em seus suportes de madeira, uma coleção de fotografias de alunas, paraninfos e personalidades homenageadas.

Figura 1

Quadro de formatura de 1922



Acervo do Colégio Bom Jesus (antigo Colégio Coração de Jesus)

Dimensão: 47 cm. X 75 cm

Fotografia do acervo do autor (2011)

Figura 2

Quadro de formatura de 1926



Acervo do Colégio Bom Jesus (antigo Colégio Coração de Jesus)

Dimensão: 47 cm. X 75 cm

Fotografia do acervo do autor (2011)

A fotografia, peça predominante na composição das cenas dos quadros, não pode ser ignorada na análise desses suportes e traz a tona questionamentos sobre seus usos e interpretações no trabalho do historiador. Na tentativa de sanar algumas dificuldades no que diz respeito ao uso das imagens no trabalho historiográfico é preciso recorrer aos estudos de alguns pesquisadores que se dedicam ao assunto. Os estudos de Leite (2001) afirmam que a interação com os mais diversos documentos imagéticos remete o espectador a muitos desafios na busca por respostas que não passam de partículas ou apenas intenções de verdade. Dentre a diversidade de fontes, a fotografia tem ganhado espaço entre na pesquisa histórica, mas seu uso ainda assinala para a necessidade do domínio de alguns conhecimentos e técnicas específicas. De acordo com a autora,

As fotografias devem ser consideradas pelos historiadores da mesma forma que outra prova qualquer – avaliando mensagens que podem ser simples e óbvias ou complexas e pouco claras. Nunca contém toda a verdade e muitas vezes se limitam a registrar aspectos visíveis, de matéria-prima a ser elaborada (LEITE, 2001, p.26-27).

Os retratos dos personagens fixados nos quadros podem ser interpretados como vestígios do passado capaz de construir memórias individuais e profissionais, legitimar trajetórias e consagrar instituições. É um aparato técnico da modernidade resultante de um recorte de uma realidade, entre tantas outras. A falta de precisão desse suporte desperta receios e muitos questionamentos.

Os quadros de formatura preservaram em seu enredo imagético o convívio aparentemente simbiótico entre a tradição do passado pictórico e a presença marcante da fotografia. O século XX aderiu às representações cênicas da imagem fotográfica, que por sua vez traziam em seu cerne a presença de antigas regras da tradição pictórica. Retratos opacos do mundo social que os concebeu, os quadros de formatura parecem vacilar entre o velho e o novo. A Segunda Revolução Industrial acelerou a produção de mercadorias, fomentou novas tecnologias e expandiu as trocas comerciais. Nesse movimento acelerado de circulação de mercadorias, as fotografias povoavam o imaginário da época com promessas de reconhecimento e perenização. Os estudos de Borges (2003) descrevem que a fotografia era interpretada como o triunfo da humanidade sobre a natureza, pois poderia aprisioná-la apenas com o movimento de um dedo e torná-la eterna. Outros viam a fotografia como uma inovação técnica que causaria mudanças inevitáveis no universo artístico alterando a forma de expressar a realidade em volta. Segundo a autora, “desde cedo o retrato fotográfico se

coloca como uma prova material da existência humana, além de alimentar a memória individual e coletiva de homens públicos e de grupos sociais” (Borges, 2003, p.41).

As fotografias, elementos centrais nos quadros de formatura podem ser interpretadas na perspectiva de indiciárias do processo de inclusão da cidade na era dos estúdios fotográficos; sinalizadoras de uma provável abertura da sociedade florianopolitana para novos hábitos e gostos; evidências da democratização do consumo da imagem e a consequente legitimação social dos fotógrafos e seus novos negócios ligados ao universo fotográfico.

A República trouxe consigo as promessas de modernização que caminhavam a passos lentos. Como o gelado vento sul, característico dos meses de inverno em Florianópolis, os discursos não tardaram em sacudir as portas da capital catarinense, que aos poucos se entregava as propostas promovidas pelo ideário burguês positivista carregado de discursos higienistas e progressistas. Assim como na capital federal, o centro da cidade de Florianópolis se transformou em um canteiro de reformas e demolições. Nesse contexto de transição, frustração e inovação emergem os quadros de formatura no início da década de 20. Essas estruturas de exposição, por suas características físicas captadas, sem muita dificuldade pelo observador, como molduras, desenhos, pinturas, cores, adornos, rococós e assinaturas remetem a um trabalho impregnado de prescrições estéticas tradicionalmente utilizadas por artistas plásticos.

Um registro da atividade desses profissionais na cidade de Florianópolis foi encontrado no jornal *República* publicado no dia 5 de janeiro de 1922. Nele o fotógrafo Arthur Carmo – autor que assina o segundo quadro de formatura construído no CCJ no ano de 1922 – divulga seu trabalho através de um anúncio veiculado na seção de classificados. O texto do anúncio expõe que, – apesar das facilidades proporcionadas pelo refinamento tecnológico da reprodução de instantâneos, desde o advento da Kodak nos fins do século XIX – Arthur Carmo permanecia na tradição dos primeiros retratistas que aportaram na cidade de Florianópolis a partir da segunda metade do século XIX.

Nesse anúncio é possível perceber que o comerciante buscou enfatizar as facilidades de aquisição pela variedade dos preços e pela quantidade de fotografias que poderiam ser adquiridas em todos os dias da semana no seu estabelecimento localizado na Rua Tiradentes. Essa rua localiza-se no centro da cidade e está a menos de 500 metros de distância do Colégio Coração de Jesus. De acordo com Borges (2003), já citada

anteriormente, a fotografia figurava, nas primeiras décadas do século XX, como uma inovação, que se tornava mais acessível economicamente à medida que as novas tecnologias barateavam o custo e proporcionavam a ampliação do consumo. Trata-se de uma etapa de expansão comercial da atividade de fotógrafo e

imediatamente inicia-se uma democratização dos valores dos signos fotográficos. Os anúncios em jornais divulgavam o endereço do novo profissional da fotografia, bem como o raio de extensão de sua produção. Como pequenas fábricas de ilusão, seus estúdios atraíam homens e mulheres, que individualmente ou em grupos, davam vazão às suas fantasias. Para tal os estúdios ofereciam uma variedade de apetrechos utilizados na montagem de cenários de acordo como o desejo de autorrepresentação de seu público. (BORGES, 2003, p. 51)

A expansão dos negócios ligados a fotografia na cidade de Florianópolis fica mais evidente no anúncio veiculado pelo jornal *República*, de 06 de novembro de 1927. Nele, o fotógrafo José Ruhland divulga na seção de classificados do jornal que seu estabelecimento oferece,

o mais belo presente que v. s. pode oferecer a seus filhos e amigos no aniversário ou Natal é um aparelho photographico. Apparelhos desde 18\$000 das marcas Kodak – Contessa – Ernemann – Goerz – Ica, etc, etc. Instrução gratuita aos srs. Compradores. Sortimento completo de artigos para Profissionaes & Amadores: Films, Film-packs, Chapas, Papeis, Cartões, Albuns, Produtos chimicos, e todos os Accessorios para photographia das melhores Fábricas: Agfa, Satrap, Kodak, Leornar, Gevaert, etc. etc. Execução rápida e perfeita de qualquer trabalho para os srs. Amadores.

A loja oferece inúmeras opções de presentes ligados ao universo fotográfico e fornece algumas pistas sobre a demanda para esse tipo de produto na cidade. O que chama a atenção é que, mesmo com a facilitação ao acesso a essas mercadorias, a figura do profissional da fotografia é preservada, em uma provável intenção de agregar prestígio à empresa através da competência profissional do proprietário. A presença de marcas estrangeiras no anúncio dos equipamentos indica a inserção da cidade no circuito de circulação e consumo do comércio internacional de mercadorias. Vale destacar a localização do comércio intitulado de “Casa José Ruhland, Photographo, Rua Conselheiro Mafra 124”. Assim como o estabelecimento comercial de Arthur Carmo, a Casa José Ruhland se localizava no centro da cidade a aproximadamente meio quilômetro do CCJ. Os empresários abriram seus estabelecimentos comerciais na área central da cidade e nas proximidades do colégio.

Esta aproximação inicialmente geográfica assinala para uma possível tática de acesso, que contribuiu decisivamente para a materialização dos quadros de formatura.

“O artista-photographo”

O sucesso da fotografia no início do século estimulava a criação de novidades técnicas que barateavam o seu consumo e expandiam os negócios ligados a reprodução da imagem na cidade de Florianópolis no início do século. Na Europa, a emergência da fotografia causou inúmeros debates em torno de sua utilização como representação da realidade e muitos fotógrafos negavam-se a concebê-la como mero suporte de reprodução técnica. Não foram poucos os fotógrafos que se apropriaram de técnicas iminentes ao mundo das artes plásticas para trabalhar essa inovação moderna. Os estudos de Borges (2003), já citada anteriormente, sugerem que uma espécie de amalgama de sentidos presentes nos primeiros estúdios fotográficos parisienses. Neles, os artistas se reuniam, criavam, confraternizavam e realizavam experiências artísticas com a fotografia. Esses estúdios híbridos, na maioria das vezes eram conduzidos por artistas marginalizados ou seduzidos pelas inúmeras possibilidades do universo fotográfico, não demoraram a surgir,

portanto quinze anos depois do reconhecimento oficial do daguerreótipo, o caricaturista, desenhista e escritor Gaspard-Felix Tournachon, conhecido como Nadar (1820-1910), inaugura, no número 113 da rua Saint-Lazare em Paris, um atelier de retratos fotográficos. Imediatamente, o estúdio desse membro da burguesia da capital francesa torna-se um lugar privilegiado de reunião da elite artística, intelectual e científica parisiense e estrangeira. (Borges, 2003, p.41).

As técnicas de perspectiva se fundiram gradativamente no trabalho de tratamento das imagens fotográficas, em um aparente esforço para conciliar modernidade e tradição. Mais do que apenas uma opção estética, a inclusão das técnicas do universo pictórico no tratamento da imagem fotográfica, pode ser interpretada como a busca por legitimá-la como objeto de adoração e admiração. Esses artistas estavam em uma nova trincheira para alcançar aceitação e reconhecimento. Tudo leva a crer que não eram tão ingênuos como às vezes são apresentados na literatura, e atuavam de forma deliberada para conquistar seu espaço no campo detentor das regras e prescrições. Essa tendência de conciliar a fotografia com a arte emerge em Florianópolis através de um anúncio cujo título: Exposição de Retatos, datado de 02 de abril de 1922 foi publicado no jornal *República* que descreve que

O apreciado artista-photographo sr. Arthur Carmo fez, hontem, nas montras de seu atelier, á rua Tiradentes, uma exposição de artísticos trabalhos – retratos de distintas senhoras e senhoritas do nosso meio. São provas do grande merecimento do talentoso artista que tanto se recommenda ao apreço público.

A nota no jornal intenciona vincular Arthur Carmo com a imagem de artista. O enlace se consolida no anúncio e a exposição de “retratos de distintas senhoras e senhoritas” da sociedade florianopolitana sugere ao leitor o conhecimento e o reconhecimento público de sua posição como “artista-photographo”. O profissional parece buscar construir uma imagem vinculada a uma categoria antiga de profissionais envoltos por uma aura de reconhecimento de valor estético e cultural. Agregar essas qualidades emprestaria distinção social e consequentemente econômica ao artista e aos consumidores de suas obras.

Sua biografia foi alterada pela indexação da aura de artesão especializado e livre, uma vez que podia controlar o meio de produção que o sustentava. Sua apresentação social como um artista e expositor – divulgada no informe – propõe uma construção biográfica que possa lhe conferir uma aura especial do “talentoso artista que tanto se recomenda ao apreço publico”. Arthur Carmo encontra-se de acordo com os estudos Freund (2011) na segunda época do estilo fotográfico, quando os fotógrafos se viram obrigados a adaptar seu ofício ao gosto de um público mais seletivo. Ser reconhecido como um artista agregava valor e distinção ao seu trabalho, distinção essa devolvida através do reconhecimento social pela capacidade de consumo dessa insígnia de sucesso social restrita a poucos escolhidos. Será possível então, verificar como essa tentativa de reconhecimento e distinção se manifestou nos quadros de formatura produzidos por esses artistas-fotógrafos no Colégio Coração de Jesus?

Para tentar responder esta pergunta será necessário investigar como se deu a aproximação desses artistas com o CCJ. A construção dos quadros de formatura fazia parte de uma lógica mercadológica que envolvia o reconhecimento do construtor no mercado da fotografia e das artes. Os anúncios nos jornais divulgavam os serviços fotográficos do autor, distinguiam o produto (fotografia e seus derivados), tornando-os valorizados e reconhecidos no mercado das imagens. Os preços ainda elevados para os padrões locais restringiam o consumo e conferiam distinção aos privilegiados que podiam consumi-los. Tanto o Colégio Coração de Jesus, quanto os artistas-fotógrafos, faziam uso dos jornais para divulgar seus serviços no início da década de vinte. O jornal *República*, publicado em 05 de fevereiro de 1922 oferece uma amostra do convívio comercial entre Colégio e fotógrafos. Sem descartar

a possibilidade do mero acaso, a proximidade dos anúncios do Colégio e do Fotógrafo são indícios tentadores e alvitram para uma convivência semeada nas grades da tipografia e colhida nas entrelinhas dos quadros de formatura.

O anúncio do colégio era seguido logo abaixo pelo anúncio do fotógrafo que assinou o quadro de formatura de 1922. Parece se tratar de uma estratégia de publicidade bem sucedida de vincular o colégio ao fotógrafo que desejava comercializar seu trabalho. Esse fato sinaliza para a emergência desse artefato como fruto de uma construção social dinâmica que envolvia o reconhecimento do público consumidor dos serviços educativos, artísticos e fotográficos.

A formatura de 1922 foi representada por Arthur Carmo obedecendo a critérios artísticos muito próximos dos verificados na tradição da arte pictórica e pode oferecer nuances das relações sociais envolvidas em sua produção. A cena da formatura, congelada no quadro pode proporcionar ao espectador uma coreografia de imagens opacas da época de sua materialização. Os artistas-fotógrafos Arthur Carmo e José Ruhland registram nos quadros de formatura vestígios de uma possível interação entre a arte pictórica e a fotografia.

O quadro de formatura de 1922, construído por Arthur Carmo apresenta uma moldura com as dimensões de 47 cm X 75 cm. A estrutura possui uma largura de 11 cm em madeira entalhada e acabamento em gesso. A base da estrutura foi construída sobre madeira nobre de cor escura com acabamentos em relevo e na cor dourada nas bordas mais elevadas da extremidade exterior e nas bordas interiores que margeiam a composição. Os relevos internos são constituídos por triângulos com um ponto no centro (que lembram olhos) intercalados por três pontos em triangulação. Os relevos esculpidos nas bordas externas da moldura apresentam pequenos relevos em triangulação que lembram pequenos ossos. A moldura do quadro de 1926 construído por José Ruhland apresenta uma moldura nas mesmas dimensões do quadro de Arthur Carmo. A madeira também é a imbuia, mas a cor dourada predomina no último, emprestando-lhe mais luminosidade e destaque que o primeiro. Embora coincida nos aspectos estruturais, as molduras se diferenciam no acabamento, sendo a borda interior da moldura de Ruhland decorada com relevos de folhas e frutos enquanto a borda exterior é adornada em sua extremidade com pequenas esferas alinhadas.

A presença das molduras denuncia uma estreita ligação entre os quadros de formatura e as obras de arte. Para ter uma melhor compreensão de sua função em uma obra de arte é possível recorrer aos estudos de Aumont (1993). O autor define a moldura como o limite perceptivo ou a separação entre o que está dentro e o que está fora da obra de arte singularizando-lhe e atribuindo-lhe mais visibilidade. Desempenha ainda o papel de intermediário na observação retardando a transição do olhar do que está dentro da cena do que está fora. Os pintores clássicos foram muito sensíveis a este função da transição do olhar principalmente no que diz respeito a utilização da moldura dourada que permitia banhar a pintura com uma luz amarela.

A moldura ao delimitar a cena cria um campo visual, uma janela para o imaginário e lança o observador em um mundo de imagens e alegorias separado do mundo que está fora. Além disso, a moldura organiza as imagens presas em seus limites dando-lhe uma lógica ao conjunto, que pode ser denominado de composição. A moldura confere à obra de arte um valor econômico, o autor descreve que “o emolduramento, sob a forma que o conhecemos apareceu aproximadamente ao mesmo tempo em que a concepção moderna do quadro como objeto destacável, trocável, que pode circular como mercadoria nos circuitos econômicos” (AUMONT, 1993). Não é de se espantar que os detalhes de cor dourada semelhante ao ouro foram utilizados com muita frequência nas molduras antigas. A moldura obriga o leitor visual a adotar uma postura diferenciada ao apreciar uma imagem emoldurada, pois esta lhe diz que o que se observa possui valor e distinção. Aparentemente são pequenos detalhes diluídos na totalidade da composição, mas que materializam intenções forjadas no jogo social e perpetuadas nos limites composição.

Nos dois quadros predominam no fundo da composição o papel claro de cor neutra bege em 1922 e papel um pouco mais escuro de cor neutra na tonalidade berinjela no quadro de 1926. A cor cinza sugere uma neutralidade que não interfira no conteúdo da composição além de lhe conferir um aspecto que remete a uma representação clássica e sóbria. Esta frieza da cor de fundo remete a proposta do CCJ baseada na educação feminina casta e religiosa. Cunha (1991), já citada anteriormente descreve que o colégio exigia a disciplina e as alunas eram preparadas para exercer

pudor, inocência, pureza e modéstia no plano moral (de acordo com o modelo mariano), de recato, contenção, elegância, e ‘finos modos’ no plano social (de acordo com o modelo de ‘autêntica senhora), o colégio atuava, com rigor e aplicação verdadeiramente germânicos, através de práticas

disciplinares, notadamente aquelas que tinham por alvo o corpo das alunas (CUNHA, 1991, p. 66).

De acordo com a autora o colégio exercia sobre as alunas um rigoroso controle comportamental e corporal derivado do modelo de internato e de convento. A sexualidade era colocada em segundo plano e a fiscalização das prescrições era realizada com tanta rigidez que condicionava o surgimento de uma espécie de disciplina corporal que acompanhava essas alunas por toda a vida. No colégio, essas meninas podiam continuar seus estudos, haja vista, que inexistiam escolas secundárias oficiais às quais tivessem acesso.

No quadro de 1922, no canto inferior direito vê-se o desenho de linhas finas de uma mão feminina delgada, com anel enquanto que no quadro de 1926 é possível observar um livro de capa preta com as inscrições H. H. sobre uma faixa com os dizeres: “virtude e sciencia”. O desenho procura demonstrar um ideal de formação, que como já foi tratado anteriormente extrapolava a formação de futuras professoras, pois também primava em formar mulheres, esposas e futuras mães de família dentro de uma sólida orientação católica. Os trabalhos com agulha seguiam em paralelo aos estudos científicos e religiosos. O colégio recebia moças provenientes de todo o estado e por isso também funcionava no regime de internato. Nos dois quadros é evidente a interferência artística dos construtores, são desenhos, acabamentos, rococós que transmitem ao observador a ideia de movimento da composição e auxiliam na interpretação da mesma através de uma espécie de texto imagético impregnado de simbolismos.

Outra semelhança visível nos dois quadros é o tratamento artístico dispensado para os contornos que margeiam as fotografias. Assim como a presença de inscrições que funcionam como legendas auxiliares na leitura do quadro. No quadro de 1922 lê-se na parte superior a localização do evento representado: “Florianópolis” em letras de forma, tabuladas em caixa alta na mesma cor do fundo do quadro em seu centro e contornadas em linha de cor preta. Abaixo dessa inscrição apresenta-se o título da obra: “Magistrandas de 1922” em letras escuras e dimensão um pouco maior que o nome da cidade. No quadro de 1926 a localização foi pintada sobre um emblema em forma de faixa que se desenrola destacando o nome do colégio antes da cidade: “Collegio Coração de Jesus Florianópolis” escrita em letras desenhadas em caixa alta envolvidas por uma faixa azul clara centralizada. Nesse quadro, a lateral esquerda possui dois emblemas: o primeiro em forma de faixa que se desenrola em uma frase: “FORMANDAS” e o segundo, localizado na faixa lateral direita descreve a data:

“de 1926”. Não resta dúvida sobre as coincidências entre elementos presentes na arte pictórica e nos quadros de formatura e a sua utilização desvenda uma intenção que não se reduz apenas aos critérios meramente estéticos. Este encontro marcado por inovação e permanência se dá em meio às fracassadas tentativas republicanas de livrar-se das permanências do antigo regime. Trata-se de um contexto de encontros entre o passado que insiste em permanecer e um presente ansioso por renovação.

As formaturas da década de vinte do século passado fomentaram uma prática social envolta em rituais que espetacularizavam um evento que deveria celebrar a conquista de uma posição distinta do ponto de vista social. Ao analisar alguns protocolos que envolvem os cerimoniais de formatura no CCJ, Cunha (2012, p. 1) conclui que,

o ritual de uma formatura escolar envolve solenidades de caráter especial tais como a distribuição de convites impressos, ofícios religiosos, cerimônia festiva de colação de grau e entrega de diploma e, muito esperados, os discursos celebratórios tanto dos representantes dos formandos – os oradores – como dos homenageados especiais – os paraninfos. (CUNHA, 2012, p.1)

A formação das professoras celebrada pela solenidade da formatura do colégio representa o ápice do processo de formação docente, legitimando e coroando as aptidões e talentos da instituição, das alunas, das famílias e do Estado. Todo o processo foi legado à posteridade pelos quadros de formatura que cristalizaram em sua superfície uma parcela das tensões que ocorriam no campo educacional no momento de sua emergência. A formatura de normalistas era apresentada como um sopro de esperança sobre a calmaria de ações que pairavam sobre o estado naquele momento e ratificava o investimento na formação de quadros para o magistério.

O elo entre elementos pictóricos e fotográficos parece sinalizar para intenções mais ambiciosas dos idealizadores e construtores dos primeiros quadros de formatura do colégio. A possibilidade de reprodução da fotografia aparentemente não foi suficiente para o seu uso exclusivo nos quadros. A contratação de artistas-fotógrafos sugere que a experiência de reproduzir uma série fotográfica no estúdio não foi – para sociedade florianopolitana da década de 1920 – significativa o bastante para destituir, o artista pictórico e sua criação, de sua aura de autenticidade e unicidade. Esses dois últimos conceitos foram cunhados por Walter Benjamin (1994). Segundo ele, a autenticidade de uma obra de arte reside no reconhecimento que o “aqui e agora” delega à obra considerando não somente suas

características físicas, como também sua trajetória até os dias atuais. Já o conceito de unicidade reside no caráter único e tradicional da obra. Sua essência está no valor de culto e de sacralização da obra de arte “o valor único da obra de arte ‘autêntica’ tem sempre um fundamento teológico, por mais remoto que seja [...]”, e ainda “esse modo de ser aurático da obra de arte nunca se destaca completamente de sua função ritual”. (BENJAMIN, 1994, p. 173). Desse modo, a interpretação da construção desses artefatos de formatura pode ser lida como uma tentativa de representar o fato como um evento fora do comum. A utilização de artifícios estéticos típicos das obras de arte induz a crer na existência de um propósito de superação. A superação dos limites físicos da madeira, do vidro e do papel para alcançar uma dimensão imaterial da representação. A fotografia por si só não cumpria o papel de representar o acontecimento. A modernidade se mostrou insuficiente diante da força da tradição. Tradição replicada no campo social e materializada nas permanências que atravancavam o processo de escolarização republicano.

O trabalho dos artistas-fotógrafos cristalizou uma composição que tem na fotografia seu principal elemento. Os quadros de formatura analisados suportam uma convivência intrigante entre o velho e o novo, o tradicional e a inovação. Desse modo, é possível inferir que a fotografia, durante a década de 1920, na cidade de Florianópolis contava com o reconhecimento social na função de perenizar ou cristalizar um momento. Os estudos de Delory-Momberger (2010) descrevem um início bastante atribulado para a fotografia. Para a autora, esse suporte emerge em um contexto de expectativas de afirmação, reconhecimento e perenização, uma vez que a fotografia oferecia a ilusão da realidade congelada pelo dedo do fotógrafo. Seu apelo como perpetuação do real seduzia e vendia. O quadro de formatura de 1922 é constituído de nove fotografias, sendo três de homenageados e seis de formandas. A composição dessas se apresenta em distintos formatos e tamanhos. Os retratos dos homenageados são de formato retangular em tamanho destacado das outras e posicionadas na parte superior da representação, o paraninfo: Henrique Fontes, professor, escritor e Diretor da Instrução Pública do Estado de Santa Catarina, Os homenageados: D. Joaquim de Oliveira, arcebispo metropolitano e Olavo Freire Junior, secretário particular do governador e a oradora. As fotos da oradora, Urânia Gentil e Alzira Melchiades também se encontram na parte superior do quadro, mas em formato circular de dimensão menor e similar as das outras formandas. Abaixo estão

agrupadas as fotografias das formandas: Dilza A. Carvalho, Lygia Freitas, Maria do Espírito Santo Vieira, e Maria Perrone.

A reprodução de critérios de construção parece se repetir durante a década de 1920. Na formatura de 1926 a assinatura do artista se repete. O quadro apresenta um total de 20 fotografias, sendo 3 de homenageados ligeiramente maiores do que as 17 de formandas (uma delas destacada em roupas de cores mais claras presta a homenagem a uma aluna falecida); as fotografias são de formato circular. Nesse quadro é possível verificar permanências presentes na estrutura construída por Arthur Carmo em 1922. As medidas são as mesmas, bem como a quantidade de homenageados, a dimensão diferenciada das fotografias dos homenageados, as inscrições dos nomes dos personagens na parte inferior das fotografias, os rococós e desenhos que contornam os retratados, o formato circular das fotografias das formandas, o material e os detalhes do acabamento das molduras, o papel de cor neutra no fundo do quadro e a assinatura do autor da obra no canto inferior direito.

Assim como nos demais quadros construídos em outras instituições, a presença de autoridades políticas sinaliza para a existência de uma rede de sociabilidade construída entre o Colégio Coração de Jesus e o poder representado em diversas esferas como o Diretor da Instrução Pública do Estado de Santa Catarina, o arcebispo metropolitano, o secretário particular do governador e de outras personalidades representadas em fotografias diferenciadas no formato e nas dimensões destacadas no quadro. A presença das autoridades no evento da formatura conferia prestígio ao evento, à instituição e às autoridades. Uma relação de trocas, em que o paraninfo contribuía financeiramente com a solenidade e ao mesmo tempo tinha sua imagem associada a um evento significativo no campo social. Dar e receber, e ser associado definitivamente a uma solenidade representada na coleção fotográfica e transcendendo a própria morte, pois o reconhecimento e a consagração das formandas e da instituição transferiam-se também ao paraninfo e aos homenageados. Ao se convidar o paraninfo, toda a sua rede familiar e de trocas sociais era convocada para estreitar laços com a instituição, principalmente no início do primeiro decênio, marcado pelo reconhecimento e pela normatização estatal. O convite feito ao Deputado Carlos Wendhausen – pai de uma das formandas – agregava valor político ao legislador e tinha forte impacto perante a sociedade em geral. Sua presença no topo do quadro de formatura simboliza uma abertura. O quadro torna-se uma janela de entrada para

o observador do passado e do presente, pois eterniza em sua composição as marcas da dinâmica de um universo de formação restrito e amplo nas trocas com o poder instituído.

Entendendo os quadros de formatura como uma coleção derivada de um trabalho de escolhas deliberadas que envolveram apreciações, avaliações, valores, intenções, esquecimentos, descartes ligados a um determinado imaginário pertencente, tempo e lugar pode-se inferir que a tentativa de reunir os fragmentos fotográficos em uma ordem lógica e aceitável é uma tentativa de alcançar um efeito de longa duração. Essa continuidade, ganha sentido na construção de uma narrativa de grupo ligado a formação docente, que compartilha os signos e códigos característicos da profissão. Uma unidade de fotografias individuais, interligadas por uma rede de sociabilidade e destacadas do todo pela transição perpetrada pelos limites da moldura.

A análise dos de formatura do CCJ produzidos por, Arthur Carmo e José Ruhland proporcionaram a constatação de elos contraditórios: de um lado, a convivência entre a inovação fotográfica e a arte pictórica; do outro, a frustração das promessas republicanas diante do atraso da expansão da escolarização. Ao receberem a tarefa de registrar uma composição artística capaz dar visibilidade ao acontecimento da formatura, os artistas perenizaram entre as molduras as representações provenientes da dinâmica social da época. Os quadros demarcam, delimitam e celebram através dos contornos de seu suporte, um território, um espaço de distinção social, de inclusão e exclusão, pertença e exílio. A instituição divulgou através desses baluartes de êxito e excelência, a conclusão de todo um processo formação feminina, religiosa e profissional e assim, acionou uma tradição.

Trata-se de uma coleção de artefatos imagéticos que pertencem à coleção de objetos do acervo do CCJ que compõem a cultura material escolar da instituição. Sua materialidade transcende a presença física, pois fizeram e fazem parte de uma trama de relações com seus produtores e consumidores que em contato com eles, de alguma maneira deram sentido mútuo as suas existências no universo da escolar. Documentos e testemunhos de um momento de celebração, reconhecimento e consolidação, os quadros de formatura guardam em suas molduras fragmentos de uma escola pulsante, de saberes e práticas vividas, sentidos e reproduzidos. Compartilham essa condição com outras centenas de objetos, com os quais dividem o espaço do acervo no sótão. E assim como os quadros de formatura e objetos de outras instituições aguardam por quem lhes desperte do silêncio e do esquecimento.

Referências

- AURAS, Gladys Mary Teive. **Reforma dos mestres pela reforma do método**: apresença do método de ensino intuitivo e do ideário republicano na reforma curricular da Escola Normal Catarinense (1911/1935). 30ª reunião anual da ANPED: Caxambu, 2007, p. 1 – 14.
- BARTHES, Roland. **A Câmara clara**: nota sobre a fotografia. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1984.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. Álbums de fotos de família, trabalho de memória e formação de si. In: VICENTINI, Paula Perin; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Orgs). **Sentidos e potencialidades e usos da (auto)biografia**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p.p 95-111.
- FISCARELLI, Rosilene Batista de Oliveira. Vestígios da cultura material escolar: história e memória da escola pública inscrita em troféus e medalhas. Comunicação coordenada e apresentada no **IV Congresso Brasileiro de História da Educação SBHE** de 05 a 08 de Novembro de 2006, Goiânia – GO.
- GONÇALVES, José Reginaldo Santos. A magia dos objetos: museus, memória e patrimônio. In: PRIORI, Angelo. (org) In: **História, memória e patrimônio**. Maringa: Eduem, 2009, p. 65 -75.
- LEAL, Elizabeth Juchem Machado; CUNHA, Maria Teresa Santos. A educação da mulher: uma visão do cotidiano de um colégio religioso feminino. Santa Catarina, 1991. **Relatório de pesquisa UFSC**, 91 p.
- LEITE, Mirian Moreira. A imagem através das palavras. In: _____. **Retratos de Família: leitura da fotografia histórica**. São Paulo, Edusp, 2001, pp. 23-51.
- MAUAD, Ana Maria. Fotografia e História – possibilidades de análise. In: CIAVATTA, Maria; ALVES, Nilda (Orgs.). **A leitura de imagem na pesquisa social: história, comunicação e educação**. São Paulo, Editora Cortez, 2004.
- NECKEL, Roselane. **A república em Santa Catarina**: modernidade e exclusão (1889-1920). Florianópolis: Ed. da UFSC, 2003.
- NÓVOA, Antóno. **Textos e imágenes y recuerdos**: escritura de “nuevas” histórias de La educación. IN: Popkewitz, Thomas; Franklin, Barry M.; Pereyra, Miguel A. (org). História cultural y educación. Barcelona: Pomares, 2003, p.61-50.
- PROCHNOW, Denise de Paulo Matias. Cultura escolar dos primeiros grupos escolares catarinenses sob a reforma Orestes Guimarães (1911-1935). **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 10, n. 2 p. 169-180, 2009. Disponível em: <<http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1402>> Acesso em 10 de nov. de 2012.
- RANUM, Orest. “Os refúgios da intimidade”, in Áries, P. & Chartier, R. **História da vida privada**, VOL 3: da Renascença o Século das Luzes (traduzido por Hildegard Feist). São Paulo: Cia. das Letras, 1991.
- REDE, Marcelo. **História a partir das coisas**: tendências recentes nos estudos de cultura material. Anais do Museu Paulista, São Paulo, v. 4, p. 265-282, 1996.
- RIQUEUR, Paul. Memory, history, oblivion. In: **Haunted Memories? History in Europe after authoritarianism**, Budapest, 2003. Disponível em <<http://www.fondsricoeur.fr>>. Acesso em: 08 de nov. de 2012
- _____. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: Ed. da UNICAMP 2008.
- SOUZA, Rosa Fátima de. História da cultura material escolar: um balanço inicial. In: BENCOSTA, Marcus Levy (Org.). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas**: itinerários históricos. São Paulo: Cortez, 2007.
- TEIVE, Gladys Mary Ghizoni & DALLABRIDA, Norberto. **A escola da República**: os grupos escolares e a modernização do ensino primário em Santa Catarina (1911-1918). Campinas, SP: Mercado da Letras, 2011
- ULLMAN, Dora. **O peso da felicidade**. (ser magro é bom, mas não é tudo). Porto Alegre: RBS Publicações, 2004.
- WERLE, Flavia Obino Corrêa. **Ancorando quadros de formatura na história institucional**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/28/textos/GT02/GT02-322--Int.rtf>>. Acesso em: 18 de jun. 2006.

GÊNERO COMO CATEGORIA DE ANÁLISE CRÍTICA PARA LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA

Paolla Ungaretti Monteiro
PPG Educação – PUCRS
paolla.u.m@gmail.com

Resumo

Trata-se de um artigo sobre a necessidade e a importância de pesquisas que utilizam gênero como categoria de análise para livros didáticos de História. Este estudo é focado na rede pública de ensino no Brasil. Constrói-se a historicidade das políticas dos livros didáticos, aborda-se o mercado editorial, as funções e usos dos livros didáticos. Contextualiza-se gênero e sociedade com conceitos críticos sobre a dominação masculina e a reprodução de uma memória coletiva histórica androcêntrica. Afirma-se a necessidade de desenvolver pesquisas que sejam capazes de fazer conexões entre gêneros, livros didáticos de História e a sociedade atual.

Palavras chave: gênero, livros didáticos, rede pública de ensino, PNLD, História.

Introdução

O controle dos livros didáticos (LD) utilizados no Brasil passou por várias fases conforme seu período histórico permitiu – foram vários os controles, desde o conteúdo até a distribuição. Seu marco inicial deu-se ainda no Brasil Império, com a instituição, em 1854, do Regulamento da Instrução Primária e Secundária da Corte, mais conhecida como a Reforma Couto Ferraz. No Brasil republicano, a preocupação com o livro didático brasileiro intensificou-se a partir de 1929. Com diferentes nomes e formas de execução ao longo dos anos⁵⁶², o Estado vem exercendo seu controle. Com o Decreto nº 91.542, de 19/08/1985, o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) surge e é assim que chamamos até hoje o programa do livro didático nacional. O PNLD, juntamente com o Ministério da Educação (MEC) e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) – que entra no programa em 1997, substituindo o Fundo de Assistência ao Estudante (FAE) – são os responsáveis atualmente pelos recursos, distribuição e qualidade dos livros didáticos para toda a educação básica. O PNLD era responsável, até 2004, somente pelos LD destinados ao ensino fundamental. Somente neste ano que surgiu o Programa Nacional do Livro didático para o Ensino Médio (PNLEM), que posteriormente adotou a mesma sigla de PNLD.

Dentro deste programa, o MEC compõe um corpo de avaliadores – formado por professores universitários e professores da rede pública – e estes selecionam as coleções inscritas pelas editoras. Para a seleção das coleções de livros didáticos de qualquer disciplina

⁵⁶²Um histórico pode ser visto em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>

abre-se um edital, em que as editoras, respeitando o mesmo, podem inscrever seu material. Após a avaliação e seleção de coleções, o MEC distribui os Guias dos Livros Didáticos aos professores, separados por nível de ensino e disciplina. Estes guias apresentam, de uma forma geral, itens de apresentação, resenhas das obras, uma ficha de avaliação (reprodução da original, utilizada pelo corpo de avaliadores) e respectivos subtópicos. Atualmente, o Guia é disponibilizado online, no site do MEC⁵⁶³.

Os títulos inscritos pelas editoras são avaliados pelo MEC, que elabora o Guia do Livro Didático, composto das resenhas de cada obra aprovada, que é disponibilizado às escolas participantes pelo FNDE. Cada escola escolhe democraticamente, dentre os livros constantes no referido Guia, aqueles que deseja utilizar, levando em consideração seu planejamento pedagógico. Para garantir o atendimento a todos os alunos, são distribuídas também versões acessíveis (áudio, Braille e MecDaisy) dos livros aprovados e escolhidos no âmbito do PNLD⁵⁶⁴.

O MEC não autoriza a compra de coleções fora da lista de aprovadas. É um mercado concorrido e ser selecionado pelo PNLD significa para as editoras ter seus livros comprados pelo maior comprador de livros didáticos do Brasil, o MEC. Como exemplo, os investimentos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação 2013⁵⁶⁵ foram de R\$292.481.797,74, num total de 34.629.051 livros comprados de todas as disciplinas, somente para o ensino médio. O Estado com o seu controle sob os LD criou, com os anos, uma nova realidade para o mercado de livros didáticos no Brasil. “Deste modo, entre as décadas de 1970 e 1990, passou-se de uma produção praticamente artesanal a uma produção em escala industrial, com a implementação de uma poderosa indústria editorial.” (GATTI, 2004, p.43-44). Como Mello (2012) aponta, o segmento de livros didáticos foi responsável por 46% do faturamento do mercado editorial brasileiro no triênio anterior de 2009 a 2011.

Outro dado importante para entendermos a importância do LD destinados à rede pública de ensino, é o número de alunos e alunas que estes livros alcançam. Após anos de políticas para um acesso universal à educação básica – e políticas constantes para enfrentar crises atuais no ensino – criou-se também um público gigantesco de livros didáticos.

⁵⁶³Disponíveis em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=668&catid=318%3AplnId&id=12389%3Aguias-do-livro-didatico&option=com_content&view=article

⁵⁶⁴ <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-apresentacao>. Consultado em 05/06/2014, às 16h28min (BR).

⁵⁶⁵ Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>

Segundo dados do Censo Escolar da Educação Básica 2012⁵⁶⁶, lançado em 2013 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep):

No ensino fundamental, a participação das redes municipais corresponde a 68,2% das matrículas dos anos iniciais, cabendo às redes estaduais 16,3%, enquanto as escolas privadas atendem 15,5%. Já nos anos finais, a distribuição entre as redes se inverte: a rede estadual detém a maior participação, com 47,3% das matrículas, a rede municipal 39,5% e a rede privada 13,1% (2013, p. 19).

“A rede estadual continua a ser a maior responsável pela oferta de ensino médio, com 85% das matrículas. A rede privada atende 12,7%” (IDEM, p. 24). Além dos dados apresentados, as funções que o livro didático assume na escola são de extrema importância, essas funções se aplicam independentemente do país em questão, como nos mostra Choppin (2004). São elas:

1. Função referencial, também chamada de curricular ou programática [...] constitui o suporte privilegiado dos conteúdos educativos, o depositário dos conhecimentos, técnicas ou habilidades que um grupo social acredita que seja necessário transmitir às novas gerações.
2. Função instrumental: o livro didático põe em prática métodos de aprendizagem, propõe exercícios ou atividades [...]
3. Função ideológica e cultural [...] o livro didático se afirmou como um dos vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes. Instrumento privilegiado de construção de identidade [...]
4. Função documental [...] um conjunto de documentos, textuais ou icônicos, cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno (P. 553).

Os LD também são “os mais usados instrumentos de trabalho integrantes da ‘tradição escolar’ de professores e alunos, fazem parte do cotidiano escolar há pelo menos dois séculos” (BITTENCOURT, 2011, p. 299). É “o material disponível, e de uso generalizado em nossas escolas, muitas vezes até por ser o único material impresso de que o aluno e até mesmo a escola e o professor dispõem” (PENTEADO, 2010, p. 234). Assim como, é utilizado pelos professores “como fonte de orientação para explicações desenvolvidas nas aulas, como apoio ao planejamento e sugestões para avaliações, como material de estudo e atualização” (MONTEIRO, 2009, p. 175). Funções e usos que, juntamente com o mercado editorial e número de alunos e alunas que estes LD alcançam, fizeram algumas questões e observações serem levantadas.

⁵⁶⁶http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf

Não podemos esquecer de que quando falamos em Estado, em livros didáticos, seus usos e funções, editoras, alunos e Escola, estes são elementos que fazem parte de uma sociedade. Neste caso, a sociedade brasileira do século XXI. Como componentes sociais, são também produtos de sua história, de seu passado, reprodutores e produtores de seus valores. Assim como também podem significar mudanças, rupturas, com valores e sistemas antiquados. Todo este potencial, seja conservador ou renovador, ou ambos, está presente nos LD através de seus conteúdos e como estes são tratados. “O livro didático precisa [...] ser entendido como veículo de um sistema de valores, de ideologias, de uma cultura de determinada época e de determinada sociedade”(BITTENCOURT, 2011, p. 302).

Talvez seja em função desse caráter multidimensional do livro didático, com características pedagógicas, político-ideológicas e econômicas, que o mesmo seja condicionado a atuar, historicamente, como difusor de preconceitos em relação ao trabalho, à sociedade e as relações sociais – incluindo aí as relações de gênero (MARQUES, 1995, p. 211).

Para estudar relações de gênero nos LD, precisamos pensar criticamente em como os currículos são formados. Silva (2001, p. 148) nos diz que “com a noção de que o currículo é uma construção social aprendemos que a pergunta importante não é ‘quais conhecimentos são válidos?’, mas sim ‘quais conhecimentos são considerados válidos?’”. Como Rocha e Amaral (2005) apontam sobre a necessidade de uma pedagogia feminista, o ensino não está livre de uma realidade androcêntrica. Sendo assim, sua produção reflete valores patriarcais, que são, por sua vez, mantidos e disseminados através do sexismo.

De acordo com essa teorização feminista, há uma profunda desigualdade dividindo homens e mulheres, com os primeiros apropriando-se de uma parte gritantemente desproporcional dos recursos materiais e simbólicos da sociedade. Essa repartição desigual estende-se, obviamente, à educação e ao currículo (SILVA, 2001, p. 92).

Falando de ensino público e de ensino de história, acreditamos que os livros didáticos de história (LDH) podem possuir um peso maior do que livros de outras disciplinas. Ao destinarem-se a estudantes carentes que não possuem condições financeira que possibilitem buscar e ter experiências com a História longe dos bancos escolares – como com livros não didáticos, internet e até mesmo programas como documentários históricos, muito comuns em TVs por assinatura – serão muito provavelmente os únicos livros que possibilitarão a construção de uma memória histórica coletiva. Seus pais e familiares, muitas vezes, não possuem uma formação escolar para ensinar História que não tenha sido as que

eles vivenciaram, com suas interpretações muito particulares. Logo, a construção de uma memória histórica, de como o ser humano surgiu e evoluiu até os dias atuais – seus feitos, crises, revoluções, movimentos sociais, etc. – é adquirida pelos livros didáticos de História. O que nele for contido, ou não, muito provavelmente será o que os alunos e alunas terão contato desta memória. Palavras e silêncios fazem toda a diferença.

Gênero e os Livros Didáticos de História

Quando falamos de gênero, precisamos lembrar que a sociedade brasileira do século XXI ainda é uma sociedade patriarcal, com preconceitos de gênero. Ainda utilizamo-nos de construções sociais tidas como naturais e inerentes para justificar o domínio e até mesmo uma superioridade de um gênero sob o outro. Bourdieu (2002) classifica este fenômeno de sociodicéia masculina:

A força particular da sociodicéia masculina lhe vem do fato de ela acumular e condensar duas operações, ela legitima uma relação de dominação inscrevendo-a em uma natureza biológica que é por sua vez, ela própria, uma construção social naturalizada (p. 33).

Esta sociodicéia masculina é muito perceptível nos livros de Histórias em geral. Apesar da História das Mulheres ter se popularizado com nomes como Michelle Perrot e Georges Duby, com a Escola dos Annales,

A reação da maioria dos/as historiadores/as não feministas foi o reconhecimento da história das mulheres e, em seguida, seu confinamento ou relegação a um, domínio separado (“as mulheres tiveram uma história separada da dos homens, em consequência deixemos as feministas fazer a história das mulheres que não nos diz respeito”; ou” a história das mulheres diz respeito ao sexo e à família e deve ser feita separadamente da história política e econômica”) (SCOTT, 1995, p. 74).

É preciso analisar os livros didáticos de história com olhos mais atentos e críticos neste ponto. Como aponta Tedeschi:

Integrar este conceito de análise ao estudo da história não significa acoplar a questão feminina como questão exótica à parte. Não interessa nesta perspectiva uma unidade sobre a condição da mulher. Interessa é ver a mulher na história integrada ao processo histórico. É preciso convencer que a marginalização da mulher nos estudos históricos não implica que as mulheres tenham sido excluídas do processo histórico. Por questões de ética e de rigor histórico, resulta errôneo ensinar história numa perspectiva parcial, fragmentada, ignorando a experiência coletiva de mais da metade da humanidade (2004, p. 1194).

Precisamos nos perguntar qual a relação da desigualdade de gênero na nossa sociedade, com a construção de uma memória histórica fraca ou errônea através dos livros didáticos, em especial da disciplina de História. Em que nível estamos utilizando esses livros didáticos para reproduzir uma sociodicéia masculina e perpetuar essa História da metade masculina da humanidade e renegar a outra metade feminina? Continuaremos a colocar o feminino, como apontava Beauvoir, como o segundo sexo? Quando falamos em escola, sabe-se que

Diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos – tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através dos múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização. A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos de protestantes. Ela também se fez diferente para ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas” (LOURO, 1997, p. 57).

Porém, são poucos os estudos que tentam perceber como os livros didáticos podem ajudar nessas reproduções. Os estudos desse tipo destinados aos LDH são igualmente escassos. Na pesquisa “Um inventário: O livro didático de História em pesquisas (1980 a 2005)”, de Kênia Hilda Moreira e Marilda da Silva, apenas 3 teses foram apresentadas sobre livros didáticos de história e gênero/mulheres. É importante salientar que esses estudos críticos de gênero destinados aos livros didáticos são de forma geral uma minoria em nosso país. Uma das pesquisas mais significativas ocorreu no final da década de 80 – sendo o foco nos livros didáticos de diversas disciplinas. Como aponta Rosemberg (2009, p. 503), esse estudo foi efetuado por encomenda em 1989 – tratava do período de 1973 a 1986 – e mostrou que:

Personagens femininos subrepresentados no texto e nas ilustrações (Pinto, 1981); merecendo menor destaque textual que os masculinos (Lins, 1983); pouco individualizados, sendo preferencialmente designados por função familiar (Pinto, 1981) e por apelidos, muitas vezes, pejorativos quando negros (Jesus, 1986); frequentemente associados a contextos domésticos (Lajolo, 1982; Rego, 1976; Ribeiro, 1981); seus comportamentos e atributos são predominantemente do tipo passivo, frágil, lábil (Eluf, 1979; Lajolo, 1982; Pinto, 1981; Lins, 1983); personagens femininas adultas mais frequentemente representadas como donas de casa, mães de família,

sendo poucas as que exercem trabalhos fora de casa (Rego, 1976; Eluf, 1979; Faria, 1984; Noselle, 1979; Pinto, 1981; Lajolo, 1982; Lins, 1983); predomínio do lazer feminino doméstico e passivo (Eluf, 1979; Ribeiro, 1981; Lins, 1983). O perfil masculino seria o oposto do feminino, acrescido de qualidades e atividades intelectuais (PINTO, 1981).

Estudos que vinculam gênero, escola e livros didáticos são necessários para se pensar criticamente em como as construções sociais interferem nas construções de vidas. Como apontam Myra e David Sadker (1994, p. 8, tradução nossa): “Quando meninas não se vêem nas páginas de livros didáticos, quando professores não sinalizam ou confrontam padrões, nossas filhas aprendem que ser mulher é ser um ser ausente no desenvolvimento da nação”⁵⁶⁷. Estudos sobre as representações das mulheres sob esses vieses de gênero vêm sendo feitos desde a década de 1990 nos E.U.A. Estudos sobre os livros escolares da disciplina de história e como estes são responsáveis por renegar a história das mulheres e sua participação na construção do país. Judith P. Zinsser (1993, p. 3, tradução nossa), por exemplo, demonstra o padrão do que era publicado neste país até a década de 90:

Simplemente, as mulheres não eram vistas como parte integrante do registro histórico. A grande maioria permaneceu em silêncio e invisíveis, sua história inserida em descrições gerais de vida dos homens... figuras extraordinárias como rainhas da Europa do século XVI ou as reformadoras do século XIX nos Estados Unidos, agentes ativas em seu próprio direito, não se saíram melhor. Embora às vezes elogiadas por terem papéis masculinos assumidos com sucesso, tradicionais, frases condescendentes e denegrindo estereótipos abstraem e diminuem mesmo as suas personalidades e experiências excepcionais.⁵⁶⁸

Sabe-se que as pesquisas com o livro didático, de diversas disciplinas, vêm crescendo ao redor do mundo (CHOPPIN) e também no Brasil (GATTI); (MUNAKATA); (BITTENCOURT). As pesquisas se multiplicam, desde uma preocupação com a materialidade do LD à análise mais crítica de seu conteúdo. Porém, nos mesmos textos - onde o estado da arte sobre as pesquisas é apresentado pelos três autores – percebemos que gênero envolve um número

⁵⁶⁷Original: “When girls do not see themselves in the pages of textbooks, when teachers do not point out or confront the missions, our daughters learn that to be female is to be an absent partner in the development of our nation”.

⁵⁶⁸Original: “Simply, women were not viewed as an integral part of the history record. The vast majority remained silent and invisible, their history subsumed under general descriptions of men's lives... Extraordinary figures like queens of sixteenth-century Europe or the nineteenth-century reformers in the United States, active agents in their own right, fared no better. Though sometimes praised for having successfully assumed male roles, traditional, patronizing phrases and denigrating stereotypes abstracted and diminished even their exceptional personalities and experiences.”

pequeno de pesquisas. Estudos no Brasil, como o de Rosemberg (2009) preocupados com questões de gênero, nesse caso o sexismo, ainda não fazem parte dos temas em voga.

Conclusão

As reproduções de gênero e a perpetuação de estereótipos nos LDH são indiscutíveis. O próprio MEC e o PNLD desde o começo das avaliações dos LDH estão atentos a isto. Podemos ler no primeiro Guia do Livro Didático de História, voltado para o ensino médio, de 2008:

as obras didáticas não podem, seja sob a forma de texto ou ilustração: veicular preconceitos de qualquer espécie, ignorar as discussões atuais das teorias e práticas pedagógicas, repetir estereótipos, conter informações e conceitos errados ou análises equivocadas, ou ainda, contrariar a legislação vigente [...] Devem, ao contrário, favorecer o diálogo, o respeito e a convivência, possibilitando a alunos e professores o acesso a conhecimentos adequados e relevantes para o crescimento pessoal, intelectual e social dos atores envolvidos no processo educativo (PNLEM, 2008, p. 12).

Neste mesmo ano, como nos outros dois guias destinados ao ensino médio, de 2012 e 2015, gênero aparece como um dos critérios de qualificação das coleções. Assim como outros critérios, étnico-raciais e de classes sociais. Porém, ao contrário destes, gênero não recebeu tanta atenção dos pesquisadores que desejam verificar qualitativamente a inclusão das categorias de fato. Talvez por esta pouca atenção, as revisões de resenhas das coleções que incluem gênero nos guias dos livros didáticos – revisões positivas e negativas, feitas pelo corpo avaliador do PNLD para os LDH nas diferentes edições – tenham demorado tanto para passar de 50% do total de coleções aprovadas. No primeiro guia, de 2008, apenas três coleções dentre 19 incluem gênero, já nas obras apresentadas pelo guia de 2012, apenas sete de 19. Na seleção mais atual, que será utilizada até 2018, são 11 de 19 coleções com revisões sobre gênero. Vale salientar que dentre as revisões algumas são negativamente avaliadas, ou seja, incluem gênero nas resenhas para demonstrar que a coleção está falha neste quesito. É o caso de duas coleções, dentre as 11, de 2015. As demais coleções não citam gênero.

Esta pouca atenção por parte de pesquisadores e por parte dos avaliadores dos LDH do programa PNLD, se somam. Isso acarreta em uma demora no desenvolvimento qualitativo dos LDH nesta questão. Problemáticas como representações femininas, História das mulheres, representações que cruzem gênero com aspectos étnico-raciais e de classes,

análise de imagens e personagens históricas, etc. são temas quase inexistentes. Perpetuamos e mantivemos nas escolas através de (in)visibilidades dessa temática realidades como livros onde:

A análise do poder e da política permanece nas esferas político-institucionais, não sendo incorporadas as renovações no campo da História política no que diz respeito, por exemplo, à análise do poder na vida privada, no cotidiano e nas relações de gênero (PNLEM, 2008, p. 64).

Ou:

Aborda-se a questão de gênero, ainda que não se enfatize a atuação da mulher em múltiplas atividades. A promoção da imagem positiva da mulher, assim como da atitude responsável e cooperativa perante o meio ambiente, encontra-se principalmente no terceiro volume da coleção, em textos reproduzidos nos boxes e nas atividades, porém está ausente do texto principal (PNLD, 2012, p. 85).

Cenários onde a “maior incidência de imagens recai sobre a mulher branca e a população negra é visualmente representada pelo gênero masculino.” (Guia PNLD, 2015, p. 39). Estes são somente alguns exemplos negativos retirados da avaliação formal. Não se pretende falar que as avaliações feitas pelo programa são de baixa qualidade, o que se pretende é chamar a atenção para um campo que é pouco explorado e que não possui análises críticas de pesquisadores na temática gênero. Somente com a exploração deste campo será possível romper com o círculo onde:

A violência simbólica se impõe por intermédio da adesão que o dominado não pode deixar de conceder ao dominante, pois não dispõe de instrumentos ou esquemas de pensamento que coloque em cheque a forma incorporada de dominação (DI FLORA, 2010, p. 107).

Assim, partilhamos da visão de Meyer:

Gênero continua sendo uma ferramenta conceitual, política e pedagógica central quando se pretende elaborar projetos que coloquem em xeque tanto algumas das formas de organização social vigentes quanto as hierarquias e desigualdades delas decorrentes (2012, p. 10-11).

Conclui-se que é de inegável importância uma exploração maior dos livros didáticos e suas reproduções de gênero. Não somente na área de História, mas seria preciso conhecimentos em outras áreas para falar das mesmas, assim, optou-se por centrar o artigo

no campo de conhecimento da autora. Este artigo é também um convite para pesquisadores de História, e por que não de outras áreas, para se estudar a relação dessas representações nos LD e o quadro atual de desigualdade de gênero em nosso país. Desenvolvendo esta área, poderemos fazer chegar na rede pública, e também na rede particular, novos conhecimentos que são também novas possibilidades para alunos e, principalmente, para alunas.

Referências

- BITTENCOURT, Circe. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 4ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- Censo da educação básica: 2012 – resumo técnico. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.
- CHOPPIN, Alain. *História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, p. 549-566, set/dez. 2004.
- DI FLORA, Marilene Cabello. *Relações de Gênero sob a ótica da Matriz dos Significados Dominantes de Pierre Bourdieu*. Mimesis, Bauru, v. 32, n. 2, p. 103- 114, 2010.
- GATTI JUNIOR, Décio. *A escrita escolar da história: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)*. Bauru, SP: Edusc; Uberlândia, MG: Edufu, 2004.
- Guia de livros didáticos: PNLD 2012: História: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011.136 p.
- História: Catálogo do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio: PNLEM/2008. Secretaria de Educação Básica, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 135 p.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade, educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- MARQUES, Mara Rúbia A. *Imagens Femininas e Masculinas no Livro Didático: subsídios para um debate teórico-metodológico*. In: PISCITELLI, Adriana, MELO, Hildete Pereira de, MALUF, Sônia Weidener e PUGA, Vera Lúcia. Olhares Feministas. Brasília, novembro de 2006.
- MELLO, Gustavo. *Desafios para o setor editorial brasileiro de livros na era digital*. Economia da Cultura. BNDES Setorial 36, p. 429- 473.
- MEYER, Dagmar; SOARES, Rosângela. *Corpo, gênero e sexualidade*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2013.
- MONTEIRO, Ana Maria. *Professores e livros didáticos: narrativas e leituras no ensino de história*. In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos, REZNIK, Luís e MAGALHÃES, Marcelo de Souza. *A história na escola: autores, livros e leituras*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009, pp. 151-172.
- MOREIRA, Kênia Hilda; SILVA, Marilda da. *Um inventário: o livro didático de História em pesquisas (1980 a 2005)*. São Paulo: Editora Unesp, 2011.
- MUNAKATA, Kazumi. *O livro didático: alguns temas de pesquisa*. Revista Brasileira de História da Educação, Campinas- SP, v.12, n.3, p. 179-197, set/dez. 2012.
- Myra e David Sadker. *Failing At Fairness: How Our Schools Cheat Girls*. Touchstone, NY, 1994.
- PENTEADO, Heloisa Dupas. *Metodologia do ensino de História e Geografia*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ROCHA, Maria José Pereira; AMARAL, Susana de Castro. *Educação e gênero*. Reflexões sobre a necessidade de uma pedagogia feminista. Revista Saúde, sexo & educação. Ano XIII, nº 38, pp. 19-25.

ROSEMBERG, Fúlvia; MOURA, Neide Cardoso de; SILVA, Paulo Batista. *Combate ao sexismo em livros didáticos: construção da agenda e sua crítica*. Cadernos de Pesquisa, V.39, n.137, p.489-519, maio/ago, 2009.

SCOTT, Joan. *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*. Educação & Realidade. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul/dez. 1995, pp.71-99.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade*. Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

TEDESCHI, Losandro Antônio. *O ensino da História e a invisibilidade da mulher*. Fragmentos de Cultura. Goiânia, v. 14, nº 6, p. 1015-1213, jun. 2004. p. 1194.

ZINSSER, Judith. *History and feminism: A glass half full*. New York: Twayne, 1993.

A REPRESENTAÇÃO FEMININA NO ÁLBUM ESCOLAR DE UMA ESCOLA MASCULINA NA DÉCADA DE 1980.

Patrícia Rodrigues Augusto Carra
Colégio Militar de Porto Alegre
prac@terra.com.br

Resumo

Este texto tece observações sobre a representação feminina presente em um álbum de fotografias relativas ao ano letivo de 1980 do Colégio Militar de Porto Alegre. O colégio, neste período, só admitia discentes do sexo masculino e não cogitava a possibilidade de um corpo de alunos misto. O corpo docente contava 5 professoras e 57 professores. Refletir sobre como e em quais espaços as mulheres estão representadas nas fotografias da escola, ao longo tempo, auxilia na compreensão da cultura e do currículo oculto desta instituição e constitui uma ferramenta a mais para pensar a inserção feminina neste espaço masculino.

Palavras-chave: fotografias, escola masculina, representação feminina, colégio militar.

Guardados de forma precária, no espaço previsto para funcionar como acervo do museu do Colégio Militar de Porto Alegre (CMPA), no meio de outros tantos materiais e caixas distribuídos sobre o chão da sala que aguarda a chegada de estantes, tudo coberto por muito pó, encontrei alguns álbuns e alguns restos de álbuns, organizados por integrantes da escola, contendo fotografias na qualidade de registros de eventos dos anos letivos de 1977 e 1978, 1979 e 1980.

Estes álbuns eram desconhecidos até então. Não consegui descobrir muito sobre a procedência e nem onde estavam guardados antes de serem colocados na sala descrita acima. O fato é que agora estão ali.

Sobre as fotografias encontradas nos arquivos escolares, Souza (2003, p.21) pondera que:

em geral são conservadas pelo artifício de boa vontade de alguns ou pela casualidade, contendo nenhuma referência temporal, espacial, e dos figurantes, além de manterem silêncio em relação aos motivos que levaram à sua produção. Embora elas sejam consideradas patrimônio da escola, dependem da memória de ex-alunos, de professores, funcionários e diretores para potencializarem sua significação.

Muitas das fotografias que compõem os álbuns possuem cópias ou fotografias complementares⁵⁶⁹. Parte das cópias e das fotos complementares foi encontrada junto a

⁵⁶⁹ Classifico como 'fotografias complementares' aquelas que posso identificar como produzidas no mesmo evento que as disponíveis nos álbuns.

fotografias de outras épocas, guardadas em uma caixa de papelão sob uma pia de um banheiro da escola. Outra parte foi fruto de doações a mim e a uma colega pesquisadora. Algumas estão reproduzidas nas páginas do anuário escolar intitulado Hyloea.

Muito podemos inferir sobre a cultura escolar desta instituição de ensino⁵⁷⁰ através destes registros fotográficos: muito a partir do mostrado e muito através do que as lentes dos fotógrafos não captaram.

Há uma gama de questões que podemos levantar a partir do escapado ao olhar do fotógrafo ou do possível não esperado registrado pela câmera, por vezes, traindo a intenção do fotógrafo ou do pretendido pela instituição. Um exemplo é uma fotografia pertencente ao álbum 1977 que retrata uma turma de alunos em posse solene, tradicionalmente distribuídos e arrumados como os seus antecessores do início do século XX.

Observando esta fotografia identificamos os rostos com expressão facial grave como uma característica representada, entretanto, inesperadamente, se observamos com um pouco mais de cuidado, nosso olhar captura, no meio do grupo, com um aluno de língua de fora e olhos arregalados.

A sua careta lembra a necessidade de olharmos para além do aparato disciplinar exposto⁵⁷¹. Uma ação discente gaiata no momento do clique, quase despercebida no meio do grupo ordenado, sério, disciplinado e posando de acordo com o desejado pela instituição, remete ao exposto por Certeau (2007, p.41):

Se é verdade que por toda parte se estende e se precisa a rede da vigilância, mais urgente ainda é descobrir como é que uma sociedade inteira não se reduz a ela: que procedimentos populares jogam com os mecanismos da disciplina e não se conformam com ela a não ser para

⁵⁷⁰ Segundo Bencostta (2011, p.400): o uso de imagens fotográficas do universo escolar como fonte de pesquisa nas investigações sobre a história das instituições educacionais possui potencial analítico suficiente para colaborar na busca e organização de compreensões e explicações acerca da cultura escolar manifestada nos ambientes em que ela interage. (...). Em certo sentido, podemos afirmar que tais registros são objetos culturais que guardam fortes vínculos entre a memória dos personagens da escola e a memória da própria instituição, visto que enquanto documentos, essas fotografias se consistem em testemunho e representação da escola (...) em determinada época, pois revelam a um só tempo o modo de ser, mas também o de se conceber a escola; além de revelar formas determinadas de os sujeitos se comportarem e representarem seus papéis – professor, aluno, classe etc. Elas trazem informações sobre a cultura material escolar, como os arranjos espaciais (arquitetura), as relações sociais, os contextos humanos (professores, alunos, diretores e suas respectivas posturas) e sobre as práticas escolares (festas de encerramento do ano letivo, entrega de diplomas, desfiles e comemorações cívicas, solenidades, etc). Sobre fotografias escolares ver, também, SOUZA, 2000.

⁵⁷¹ Apesar de toda perícia do fotógrafo e de tudo o que existe de planejado em seu comportamento, o observador sente a necessidade irresistível de procurar nessa imagem a pequena centelha do acaso, do aqui e agora, com o qual a realidade chamuscou a imagem, de procurar o lugar imperceptível em que o futuro se aninhou ainda hoje em minutos únicos que podemos descobri-lo, olhando para trás. A natureza que fala à câmara não é a mesma que fala ao olhar [...] (BENJAMIN, 1994, p. 94).

alterá-los; enfim, que maneiras de fazer formam a contrapartida, do lado dos consumidores (ou dominados?), dos processos mudos que organizam a ordenação sócio-política.

Muitas podem ser as questões levantadas diante deste acervo. Para este estudo o viés escolhido foi a presença e a representação feminina nas fotografias de educandários tradicionalmente masculinos, no caso, o Colégio Militar de Porto Alegre, o qual, no período, em que o álbum foi constituído era voltado para o ensino apenas de meninos e jovens do sexo masculino.

As representações do feminino inferidas nas fotografias que fazem parte destes álbuns revelam sobre papéis e lugares pensados para homens e mulheres na sociedade da época⁵⁷². A fotografia “reúne e separa homens e mulheres, informa e celebra, reedita e produz comportamentos e valores. Comunica e simboliza. Representa” (BORGES, 2005, p.37).

Não apenas a pouca presença feminina na escola, mas também, os lugares permitidos às mulheres, a maneira como são retratadas, os eventos e planos onde são fotografadas possuem um valor pedagógico na formação do homem que a instituição deseja formar. Borges (2005, p.41) infere que “enquanto representação, ela [a fotografia] nos faz imaginar os segredos implícitos, os enigmas que esconde, o não manifesto, a emoção e a ideologia do fotógrafo”.

O álbum escolhido para este estudo é o denominado 1980. A escolha deste álbum foi guiada por três fatores: o maior número de fotografias, em relação aos outros álbuns, nas quais encontramos mulheres retratadas ou a presença de mulheres entre os retratados; o ingresso das primeiras professoras na instituição datar do ano de 1979; o pelo bom estado de conservação deste.

⁵⁷² A fotografia é uma fonte histórica que demanda por parte do historiador um novo tipo de crítica. O testemunho é válido, não importando se o registro fotográfico foi feito para documentar um fato ou representar um estilo de vida. No entanto, parafraseando Jacques Le Goff, há de se considerar a fotografia simultaneamente como imagem/documento e como imagem/monumento. No primeiro caso, considera-se a fotografia como índice, como marca de uma materialidade passada, na qual objetos, pessoas e lugares nos informam sobre determinados aspectos desse passado – condições de vida, moda, infra-estrutura urbana ou rural, condições de trabalho, etc. No segundo caso, a fotografia é um símbolo, aquilo que, no passado, a sociedade estabeleceu como a única imagem a ser perenizada para o futuro. Sem esquecer jamais que todo documento é monumento, se a fotografia informa, ela também conforma uma determinada visão de mundo (MAUAD, 2005, p.141).

A compreensão da representação das fotografias escolares só é possível “caso as informações resultantes da sua análise estejam relacionadas ao contexto histórico no qual foram produzidas” (BENCOSTTA, 2011, p.402). Neste sentido apresento o Colégio Militar de Porto Alegre (CMPA), a instituição de ensino objeto das presentes reflexões.

O educandário é um dos doze colégios militares pertencentes ao sistema de ensino do Exército e está localizado na capital do Rio Grande do Sul, à Avenida José Bonifácio, no bairro Farroupilha em frente ao Parque Farroupilha ou Redenção, espaço que utiliza como extensão do seu pátio para atividades de Educação Física e, por vezes, de Ordem Unida.

O CMPA caracterizou-se como escola para rapazes até o ano de 1989 quando ingressaram as primeiras meninas na qualidade de alunas. A presença feminina enquanto integrante dos quadros de trabalhadores do CMPA teve início na década de 1970 e, inicialmente, era restrita a espaços na cozinha, na administração e na biblioteca da escola. No conjunto destas primeiras trabalhadoras apenas Tia Clara, bibliotecária, identificada com o papel maternal junto aos discentes, é constantemente lembrada. As demais mulheres estão na categoria de invisíveis nesta comunidade escolar: poucos delas recordam e poucos registros dão conta de suas presenças.

A partir de meados da década de 1970 há⁵⁷³ várias referências às estagiárias de Psicologia, estudantes da Pontifícia Universidade Católica (PUCRS). No ano de 1979, as primeiras cinco professoras começaram a lecionar no CMPA. Os anais do colégio referentes ao ano letivo de 1979 sinalizam que a admissão de mulheres na qualidade de docentes não foi um processo tranquilo. Os depoimentos de algumas destas mulheres e de estudantes da época confirmam essa impressão.

Interessante pensar a estranheza e o receio da inserção de mulheres na qualidade de docentes nos quadros do Colégio Militar, pois já havia trabalho feminino na escola. Neste sentido, convém lembrar a existência, ainda que velada, de uma hierarquia nos valores atribuídos a trabalhos e trabalhadores, assim como, os lugares entendidos e/ou permitidos como possíveis às mulheres da época.

O ingresso das professoras, psicólogas e orientadoras educacionais, por algum tempo, representou o limite da inserção feminina nos domínios do Casarão da Várzea. Porém, meninas estavam a caminho dos colégios militares.

As mulheres, nas salas de aulas brasileiras e nos outros espaços sociais, viveram, com homens, crianças e outras mulheres, diferentes e intrincadas relações, nas

⁵⁷³ Principalmente nas narrativas discentes e nas revistas *Hyloëas*. O estágio era na SOE (Seção de Orientação Educacional).

quais sofreram e exerceram poder. Pensá-las apenas como subjugadas talvez empobreça demasiadamente sua história, uma vez que, mesmo nos momentos e nas situações em que mais se pretendeu silenciá-las e submetê-las, elas também foram capazes de engendrar discursos discordantes, construir resistências, subverter comportamentos (LOURO, 2002, p. 478- 479).

“Qualquer mulher que se aproxima de uma caserna é suspeita. [...] Ao passo que o desfile militar, do qual as mulheres são expectadoras, inscreve na cidade a marcha da virilidade triunfante”. Esta fala de Michelle Perrot (2005, p.353) ilustra o abismo que havia entre as mulheres e o trabalho na caserna ou os bancos escolares das instituições de ensino militar. O fosso que as separava do ambiente militar era profundo, tanto pela visão dos que pertenciam aos quadros militares quanto pela ótica da sociedade civil.

A relação da mulher com a vida militar esteve por muito tempo associada a seu papel de esposa e aos constrangimentos que a profissão do marido pudesse causar a ela e à família. A mulher podia ser afetada pela vida militar, mas dela não fazia parte. Essa idéia sobre as mulheres e as Forças Armadas começou a mudar à medida que foram emergindo novos direitos, entre eles o de a mulher poder escolher profissões tradicionalmente tidas como masculinas (D'ARAUJO, 2004, p.442).

OS ÁLBUNS:

Como já mencionado, a escolha do álbum 1980 teve como um fator a maior quantidade de fotografias, em relação aos outros álbuns, onde encontramos imagens femininas.

O álbum possui o formato retangular (60 X 42 cm), capa grossa de papelão cor preta, bem resistente. Suas páginas, também pretas, são de papel cartão de grande espessura. As folhas estão unidas à capa por quatro grampos metálicos semelhantes a parafusos, o que permite a retirada ou a inclusão de folhas. Na capa há uma etiqueta identificando o conjunto. Entretanto é uma identificação recente.

Todas as páginas contêm uma etiqueta com dados genéricos sobre o evento retratado nas fotografias nelas expostas: nome do evento, data, local, autoridades militares presentes e, por vezes, categoria funcional de participantes do evento (oficiais, funcionários civis, sargentos)⁵⁷⁴.

O timbre da máquina de escrever nos induz a concluir serem as etiquetas da época em que o álbum foi organizado, mas considerando a, ainda, existência de máquinas de

⁵⁷⁴ Muitas vezes as etiquetas não fazem referências a todas as pessoas ou situações retratadas. As etiquetas não estão presentes em todos os álbuns.

escrever na instituição e o pouco amarelado das etiquetas, estas podem ser de períodos mais recentes. Não há indicação de autoria da construção narrativa do álbum. O ordenamento cronológico, por vezes descontínuo das fotografias⁵⁷⁵ e a presença de outros álbuns de mesmo modelo⁵⁷⁶ sugerem que, em algum momento, houve a decisão de organizar as fotografias produzidas durante os anos letivos da década de 1970 e início dos anos 1980.

Na memória das escolas públicas, as fotografias inscrevem-se na imanência do tempo presente, nos acontecimentos significativos para professores, alunos e funcionários partícipes dessa temporalidade do agora, e assim, ela se constitui em um instrumento de memória institucional e de recordação, e poucas vezes como instrumentos de história. Dessa forma, o anonimato, a ausência de datas e nomes que as identifiquem são indicativos de uma funcionalidade que se inscreve na ordem efetiva dos significados compartilhados e escapa à lógica do documento e do arquivo (SOUZA, 2001, p.78)

As fotografias estão coladas no álbum, são todas coloridas, retangulares, de tamanho médio/grande, nenhuma possui legenda e em sua maioria não são posadas⁵⁷⁷.

As informações do signo escrito devem ser continuamente utilizadas na compreensão da cena passada através de imagens que registram aspectos selecionados do real. Há de recuperar pacientemente particularidades daquele momento histórico retratado, pois uma imagem histórica não se basta em si mesma. (KOSSOY, 2001, p. 122)

A ausência de legendas e de maiores informações acompanhando as imagens dificultam ou limitam o trabalho investigativo, mas não acredito que inviabilize. Creio que torna, ainda, mais imperativo o uso de outros aportes, como por exemplos: textos escritos, depoimentos orais, impressos, fotografias privadas dos mesmos eventos e/ou período⁵⁷⁸.

⁵⁷⁵ A organização geral do álbum é por data/evento. Entretanto estas não estão rigorosamente em ordem cronológica. Assim temos, por exemplo, na folha 3 (frente) conjunto de fotografias datadas de 15 de outubro de 1980/Dia do Professor e, depois, na folha 9 (verso) outro conjunto de fotografias de 15 de outubro de 1980. Não parece haver uma preocupação em estabelecer uma narrativa do ano escolar e sim em arquivar/guardar as fotografias identificando-as por evento.

⁵⁷⁶ Alguns ainda sem uso (ou seja, apenas o suporte abrigar as fotografias); outros contendo coleções de fotografias e outros já, em parte, destruídos.

⁵⁷⁷ A fotografia é indiscutivelmente um meio de conhecimento do passado, mas não reúne em seu conteúdo o conhecimento definitivo dele. A imagem pode e deve ser utilizada como fonte histórica. Deve-se, entretanto, ter em mente que o assunto registrado mostra apenas um fragmento da realidade, um e só um enfoque da realidade passado: *um aspecto determinado*. Não é demais enfatizar que este conteúdo é o resultado final de uma seleção de possibilidades de ver, optar e fixar um certo aspecto da *realidade primeira*, cuja decisão cabe exclusivamente ao fotógrafo, quer esteja ele registrando o mundo para si mesmo, quer a serviço de seu contratante. (KOSSOY, 2001, p. 113)

⁵⁷⁸ "As fotografias presentes nos álbuns fotográficos privados, construídos [...] pelas famílias, falam de uma história não-oficial no sentido de que a agência que as produz não se vincula imediatamente a compromissos para além do próprio grupo. [...] Seu foco volta-se pra seus membros e seu conteúdo dialoga com a cultura

Muitas das fotografias que compõem a série acondicionada no álbum 1980, assim como as integrantes dos outros álbuns, como já mencionado, não são únicas. Existem cópias/ reproduções encontradas avulsas na instituição, em acervos privados e nas revistas *Hyloeas*.

A circulação dos álbuns, pelo tamanho e peso dos mesmos, estava restrita à instituição. Já a circulação de fotografias dos eventos retratados nos mesmos era ampla: alunos, familiares de alunos, profissionais da escola e leitores do anuário revista *Hyloea*. Muitas fazem parte de álbuns familiares da comunidade escolar, em especial, a discente.

A instituição sempre teve um militar *fotógrafo*⁵⁷⁹ em seus quadros funcionais e, por vezes, contou com fotógrafos civis ou militares da reserva.

A produção de registros fotográficos e a exposição de parte destes, seja no seu anuário, seja em murais⁵⁸⁰, seja no espaço reservado ao fotógrafo ligado à instituição, não escapa aos objetivos pedagógicos do educandário. Pelo contrário, o olhar também é visto como uma ferramenta pedagógica na faina de moldar corpos e formar valores caros ao educandário. Como afirma Mauad (2005, p. 134):

Conjuga-se assim, a educação do olhar, promovida pela ampla circulação de determinados tipos de fotografias, à consolidação dos códigos de comportamento e representações sociais que passavam a regular as relações no processo de produção de sentido social hegemônico.

O álbum contém 182 fotografias distribuídas por evento/data em 18 folhas (frente e verso) ou 36 páginas, sendo: 7 páginas com 6 fotografias; 5 páginas com 4 fotografias e 24 páginas com 5 fotografias.

familiar que atualiza a identidade e laços entre seus pares, seja por meio do registro fotográfico, seja em sua conservação, seja em fruição em outras ocasiões”. Entretanto “[...] embora exista essa relativa autonomia, os valores ideológicos hegemônicos exercem sua influência tanto na oportunidade do registro quanto em sua composição, ou na forma de representação e exposição como valor de culto, uma vez que seu campo discursivo tem ampla intersecção com aquele institucional”. (BARROS: 2005, p. 125). Nos acervos privados, apesar da influência da ordem institucional, há espaço para uma outra lógica discursiva; a qual pode ter o papel de contraponto ao discurso oficial da escola. Nestes acervos podemos ter a chance de perceber o lugar da instrução e do participar de uma dada comunidade educacional nos valores do grupo familiar.

⁵⁷⁹ Em geral um praça (cabo ou sargento) que, entre suas atribuições desempenha, também, o papel de fotógrafo.

⁵⁸⁰ Recentemente vem sendo substituídos por página na internet (site da escola) e site de relacionamento (facebook). Esta ação tem ampliado a circulação das imagens fotográficas produzidas pela e na instituição. “No caso da fotografia, os veículos incluem desde os tradicionais álbuns de retrato até os bytes de uma imagem digitalizada, podendo a circulação limitar-se ao ambiente familiar ou ampliar seus caminhos navegando pela Internet. Já a situação de consumo é direcionada para um destinatário: um apaixonado que guarda o retrato de sua amada como uma relíquia ou um banco de memória que armazenará a imagem fotográfica até que alguém acesse a informação e assumo o papel de leitor/destinatário”. (MAUAD, 2005, p.142).

A maior parte das fotografias forma um conjunto com imagens de atividades relacionadas á vida na caserna: formaturas; desfiles, momentos em que prestam continência. O segundo maior conjunto é o que valoriza as atividades físicas (educação física, ginástica sem comando, esgrima, jogos de equipe, atletismo).

AS MULHERES REPRESENTADAS NAS IMAGENS DO ÁLBUM 1980

Do conjunto das fotografias presentes no álbum foram listadas as fotos onde temos presença de mulheres. Estas constituem o interesse deste estudo, ainda inicial.

A partir de uma primeira análise deste conjunto intitulado de *série presença feminina* foi construída uma tabela com o objetivo de localizar e listar cada fotografia. Cada uma foi identificada e numerada de acordo com a ordem de sua presença no álbum⁵⁸¹.

Historiadoras se dão conta de que é necessário introduzir na história global a dimensão da relação entre os sexos, com a certeza de que esta relação não é um fato natural, mas uma relação social construída e incessantemente remodelada, efeito e motor da dinâmica social. Relação que produz saberes e categoria de análise que permite reescrever a história, levando em consideração o conjunto das relações humanas: uma história que interroga o conjunto da sociedade (COLLING, 2004, p.17).

Apesar do ingresso das primeiras professoras no colégio datar do ano de 1979, o álbum intitulado 1980, em nenhum momento faz referências a elas. Nas etiquetas onde o corpo docente é citado como público ou convidado de algum evento a menção resume-se aos *professores civis e/ou professores militares e esposas (ou e senhoras)*.

Em nenhuma fotografia de confraternização, exceto nas do almoço do *Dia do funcionário público do CMPA* e nas dos *chás beneficentes*, encontramos mulheres, aparentemente, desacompanhadas, mas é comum encontrarmos homens desacompanhados. Sobre a comemoração do dia do funcionário público temos de considerar que o almoço aconteceu em dia expediente: as mulheres representadas nas fotografias deste evento estavam no seu local de trabalho e no período de tempo compreendido como intervalo da jornada diária para a refeição.

Do total de 182 fotografias, 52 contam com a presença de mulheres. Apenas 12 fotografias apresentam figuras femininas sem a companhia masculina e em destaque ou

⁵⁸¹ Primeiro as fotografias presentes no álbum foram identificadas e listadas em uma tabela com os seguintes campos: folha/página; evento indicado na etiqueta; número atribuído á fotografia; local indicado pela etiqueta; observação pesquisadora.

primeiro plano. O contexto destas são dois eventos denominados de chás beneficentes e o Baile da Rainha do ano de 1980.

O Baile da Rainha era uma festa tradicional do CMPA, durante sua fase de escola apenas para discentes do sexo masculino. Nesta festa era escolhida a Rainha do CMPA.

Quadro I

Figuras femininas em destaque

Evento	Foto (s) número (s)	Público com presença masculina.	Público sem presença masculina.
Escolha da rainha	<p>159 e 160</p> <p>Fotografia número 159: Rainha ano 1979 e rainha escolhida no baile do ano 1980: entrega faixa Rainha do CMPA.</p> <p>Fotografia número 160: Rainha escolhida ano 1980.</p>	sim.	----
Chá beneficente	83;84;85;86 e87	-----	sim
Chá beneficente em apoio á APAE: promoção da esposa do comandante.	123; 124; 125; 126 e 127.	-----	sim

As duas fotografias referentes á escolha da Rainha são as únicas onde encontramos figuras femininas individualizadas e em plano central em um evento com a presença masculina. O evento em questão é um baile onde as mulheres estão acompanhadas dos seus parceiros (namorados, noivos, maridos) e/ou de familiares.

De acordo com publicações nos periódicos do colégio e com depoimentos de ex-alunos e de ex-professores, a *escolha da Rainha* era um momento muito aguardado. Moças de diversos educandários de Porto Alegre se inscreviam para concorrer ao posto de *Rainha do CMPA*. Neste álbum, o evento conta com 5 (cinco) fotografias: as duas já citadas; a que mostra o comandante, em plano central, cumprimentando a menina escolhida como rainha do ano de 1980⁵⁸² e duas imagens panorâmicas do baile.

As outras 10 (dez) fotografias pertencem ao conjunto *Chá beneficente*: atividades consideradas femininas e promovidas pelas mulheres casadas com os militares, geralmente organizadas pela esposa do comandante.

De acordo com as etiquetas, o chá representado pelas fotos 83, 84, 85, 86 e 87 foi organizado para as esposas dos subtenentes, dos sargentos e dos funcionários civis e o representado pelas fotos 123; 124; 125; 126 e 127 tiveram como público, as esposas dos oficiais, dos professores e convidadas⁵⁸³. Quem foram as convidadas? As professoras estavam neste grupo? E as demais trabalhadoras da instituição? Por que a distinção entre os públicos dos dois eventos?

A priori pode parecer estranho a atuação da esposa do comandante organizando chás no salão de reuniões do Colégio Militar; entretanto, convém lembrar que os militares classificam as suas escolas como educandários dentro de um quartel. Assim o papel da esposa do comandante era o relativo ao de uma primeira dama. Cabia a ela contribuir socialmente para o sucesso profissional de seu marido. É o modelo de mulher e família positivista, que no caso pode ser traduzido pelo dizer *atrás de um grande homem há uma grande mulher*⁵⁸⁴. Battistelli (1999, p.54) reflete sobre esta questão:

Por um lado, a mulher exerce uma pressão significativa através da família. Hostilizada e mantida à margem da organização militar paleomoderna, a família do militar profissional foi finalmente aceite pela moderna organização militar e encarregada de desempenhar uma função instrumental, de assistência e integração institucional, a favor do marido e do pai empenhados na carreira das armas: daqui a origem dos papéis sociais das mulheres, empenhadas (normalmente numa

⁵⁸² Nesta fotografia, a esposa do comandante aparece em segundo plano, assim como a menina.

⁵⁸³ Este dado nos provoca a refletir sobre a questão hierárquica que extrapola a relação entre os trabalhadores da instituição se estendendo às suas famílias e reforçando a diferença de status social e econômico. Os profissionais civis são, de acordo, com sua função integrados ao grupo dos praças (soldados, cabos, sargentos e subtenentes) ou ao grupo dos oficiais (patente de tenente para cima. Na época, apenas os formados pela Academia Militar das Agulhas Negras). Os professores e, por extensão, as professoras, ocupavam sempre o grupo dos oficiais.

⁵⁸⁴ Modelo não restrito às familiares de militares. Pensando na sociedade da época, podemos inferir que este era um modelo familiar idealizado e que viver em prol da carreira profissional do marido e dele depender financeiramente era a realidade de muitas mulheres.

medida directamente proporcional à patente do cônjuge) nas actividades comunitárias no interior das bases militares (Moskos e Burk, 1994). O facto de este modelo se encontrar em crise, sendo cada vez mais raro encontrar mulheres que queiram empenhar-se em actividades e relações ligadas à profissão dos maridos, não significa que a família tenha deixado de ser importante para as forças armadas. Pelo contrário, ela é cada vez mais importante, mesmo se no sentido crítico, ou seja, como *competitor* aguerrido da organização militar. Em ambos os casos trata-se de "greedy institutions" (Coser, 1974), ou seja instituições "ávidas" dos recursos (energia, tempo) dos seus membros: a novidade é representada pelo facto de, no clima da pós-modernidade, a segunda instituição - a família - estar cada vez menos disposta a sacrificar-se pela primeira - as Forças Armadas.⁵⁸⁵

O número de militares da instituição permite inferir que a maioria das mulheres que aparecem nas fotografias são esposas de militares. O público descrito pelas etiquetas, presentes nas páginas do álbum, indica que estas são, também, em sua maioria, esposas de oficiais.

É possível que professoras e outras trabalhadoras estejam neste conjunto. Esta é uma suposição baseada no depoimento de uma professora da época que, ao narrar sua experiência no colégio durante os primeiros anos após o seu ingresso, falou sobre os *cuidados devidos, mas não previstos* em relação à conduta no ambiente deste educandário. Um destes cuidados era a presença do conjugue durante as recepções fora do horário de expediente.

A mulher quando aparece destacada no grupo está sempre acompanhada ou do esposo ou de superiores hierárquicos. Nestes casos, o plano central da fotografia é sempre o homem de maior patente militar ou um objeto presente na imagem, como no caso da fotografia número 47 que traz uma maquete do colégio ao lado de uma funcionária da biblioteca.

A figura feminina está sempre em um plano secundário em relação à figura masculina, exceção feita quando há mais de duas pessoas retratadas e parte delas são figuras masculinas de posição hierárquica menor que o acompanhante da mulher (caso fotografia 16 onde o comandante do colégio está acompanhado pela esposa e por alunos formandos).

Esta disposição reflete tanto a hierarquia da instituição militar quanto a da instituição escolar, além da questão de gênero.

Homens e mulheres constituem-se em uma estratégia de poder. Os homens definem-se e constroem a mulher como o Outro, a partir deles mesmos, ocupam um lugar de poder e o exercem não somente em relação à mulher,

⁵⁸⁵ Sobre este tema ver também: MCCUBBIN, DAHL e HUNTER, 1976 e D'ARAUJO, 2004, p 443.

mas também em relação aos demais seres masculinos que não se ajustam a seu arquétipo. O lugar que ocupa o feminino, nesta relação hierarquizada, pode também ser ocupado por um homem. (COLLING, 2004, p.25)

Em várias fotografias, onde a figura da mulher está destacada do grupo, percebemos a presença de símbolos relacionados ao feminino. Neste sentido podemos observar que as mulheres são agraciadas com buquês de flores (fotografias números 30, 61 e 125).

A fotografia 30 retrata o comandante entregando um buquê de flores à funcionária pública mais antiga do colégio. Referente ao mesmo evento a fotografia de número 33 apresenta o funcionário público civil mais antigo recebendo do comandante uma caixa de presente, cujo tamanho e formato sugere uma caneta. Já a fotografia de número 61 apresenta um grupo de pessoas composto por um homem civil com um envelope nas mãos; a esposa do comandante, o comandante (centro) e duas mulheres que participaram, assim como o homem, da IV Exposição de Artes Plásticas: as duas mulheres estão retratadas com buquês de flores nas mãos⁵⁸⁶.

A fotografia 125 é parte do *conjunto Chá Beneficente de apoio à APAE* e retrata um grupo de mulheres na saída do evento (se despedindo) tendo nas mãos, pequenos e singelos, arranjos de flores. Trata-se uma fotografia não posada e o centro desta está na figura da esposa do comandante.

Poucas são as mulheres que não trabalham na instituição representadas em fotografias no interior da escola fora dos eventos: Baile da Rainha e Chás Beneficentes. Figuras femininas não relacionadas a atividades profissionais na escola podem ser identificadas no público que assiste às formaturas em confraternizações e/ou solenidades.

Os símbolos relacionados ao creditado ao mundo feminino estão restritos aos presentes entregues às mulheres (flores) e aos desfiles de moda que aconteceram durante os dois chás beneficentes. De resto, tudo se apresenta simples e espartano, contando, de acordo com o evento, com a presença de símbolos relacionados à pátria e ao Exército.

Em algumas imagens, embora o colégio se declare laico, podemos perceber a presença de símbolos católicos nas paredes dos ambientes escolares (o quadro da Santa Ceia parede do refeitório e cruz em algumas salas).

Olhando o álbum encontramos uma parcela das mulheres que trabalham no educandário durante o ano de 1980. Além das *Comemoração do Dia do Funcionário Público*

⁵⁸⁶ As fotografias 30, 33 e 61 são posadas. A 61 sugere premiação por participação na Exposição de Artes Plásticas. Nada encontrei sobre a iniciativa, finalidade ou participantes desta exposição.

(fotos 30, 31, 32 e 34) há a *inspeção da Diretoria de Ensino Assistencial e Preparatório* (foto 47) e a *inspeção do General do III Exército às instalações da escola* (foto 120). Nestas fotografias podemos ver funcionárias da administração (Cargos? Nomes? Funções?), a bibliotecária (47) e trabalhadoras da cozinha (120).

A bibliotecária, Tia Clara, é pessoa, ainda hoje, lembrada com afeto devido ao papel maternal que ao longo da década de 1970 assumiu juntos aos alunos internos. As trabalhadoras da cozinha raramente são citadas e menos ainda retratadas.

A única fotografia conhecida onde as funcionárias da cozinha aparecem, além da fotografia identificada pelo número 120, é uma bem fora de foco, publicada na revista *Hylaea* do ano de 1978.

Na fotografia identificada pelo número 120 apresenta o grupo de trabalhadores bem ao fundo da imagem e temos a sensação que o objetivo da fotografia é o salão de refeições e não as pessoas. A presença de um general visitando a cozinha do colégio rendeu uma imagem de boa qualidade destas funcionárias⁵⁸⁷.

A única fotografia do álbum analisado onde temos a presença de quatro das cinco professoras do educandário é a de número 90 que retrata a formatura comemorativa do Dia do Professor. Nesta foto, ao lado do palanque do comandante há um grupo/bloco em forma de quadrado composto por algumas fileiras de docentes⁵⁸⁸. Quase ocultas pelos colegas homens, na segunda e na terceira, fileira, com algum esforço de visão, podemos perceber parte de seus corpos. Quanto aos professores, em especial os militares, temos um pouco mais de referências. São citados nas etiquetas indicando os participantes dos eventos, retratados junto ao comandante, aparecem fazendo uso da palavra.

Os oficiais militares, em especial aqueles de maior patente, na maior parte das comemorações e confraternizações, têm ao seu lado ou bem próximo suas esposas. Elas, como já relatado, estão sempre, pelo menos, em um plano secundário em relação aos maridos. Apresentam-se sempre elegantemente trajadas e arrumadas (estilo clássico); serenas. Entretanto um olhar mais atento pode revelar, em algumas imagens, corpos tensos,

⁵⁸⁷ As mulheres da cozinha estão quase na margem da fotografia, mas, a proximidade física com o objeto central da fotografia, nesta imagem posada, nos legou um registro de suas presenças. Os olhares tensos revelam que aqueles corpos não estavam á vontade na situação retratada.

⁵⁸⁸ Sei que são docentes através da contribuição de um ex - professor da época. A valorização da figura masculina em detrimento da feminina e a hierarquização por gênero não constitui um caso restrito ao colégio militar. Podemos perceber estes aspectos em imagens de outros educandários da mesma época, de tempos mais antigos e, até, de tempos atuais.

expressões alheias aos acontecimentos retratados. É o caso da fotografia 14: três mulheres estão sentadas á mesa do comando acompanhando seus maridos (comandante do colégio e dois generais): um olhar mais atento pode perceber sinais de cansaço ou desconforto na fisionomia de uma dessas mulheres e o olhar distraído de outra.

O acompanhar e o saudar os seus homens estão presentes em diferentes ocasiões fotografadas: na entrega dos símbolos da meritocracia (alamares, medalhas, diplomas), na assistência atenta às disputas esportivas em que estes estão envolvidos e, também, na formatura de término de curso (ensino médio).

Este estudo caracteriza-se como um primeiro levantamento geral deste acervo. Pretendo continuar o processo de estudo desta série de fotografias dando continuidade às triangulações de fontes, observações e inquirições a estas imagens.

Na sequência há a intenção de analisar acervos fotográficos de outros períodos onde a presença feminina no colégio seja mais numerosa e, finalmente, concluir com um estudo comparativo de fotografias mais recentes buscando permanências e/ou alterações na forma de representação das figuras masculinas e femininas pelo educandário e inferindo permanências e/ou alterações em aspectos da cultura escolar do CMPA ao longo do tempo definido como marco de pesquisa (1980 a 2010).

A partir do ano de ingresso das primeiras alunas, 1989, temos um continuo aumento na população feminina deste educandário. Hoje mulheres de várias idades e ocupantes de lugares diversos no ambiente escolar percorrem os corredores e o pátio escolar. O que mudou na representação de mulheres nas lentes dos fotógrafos institucionais? Como as lentes estudantis representam homens e mulheres no cotidiano escolar?

REFERÊNCIAS

BARROS, A. M. O tempo da fotografia no espaço da história: poesia, monumento ou documento? In: NUNES, C. (Org.) *O Passado sempre presente*. São Paulo: Cortez, 1992, p. 69-84.

BARROS, Armando Martins de. "Os álbuns fotográficos com motivos escolares: veredas do olhar". In: *História da Educação em perspectiva: ensino, pesquisa, produção e novas investigações*. GATTI Jr., Décio e INÁCIO Filho, Geraldo (orgs.) Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2005 (coleção Memória da Educação).

BATTISTELLI, Fabrizio. As Mulheres e o Militar entre Antigas Dificuldades e Novas Potencialidades. *Revista Nação e Defesa*. 2ª Série; Nº 88 (Inverno 1999). ISSN: 0870-757X. Disponível em: <http://comum.rcaap.pt/handle/123456789/1525>. Último acesso: 10/06/2012

BENCOSTTA, Marcus Levy. Memória e Cultura Escolar: a imagem fotográfica no estudo da escola primária de Curitiba. *História* (São Paulo) v.30, n.1, p. 397-411, jan/jun 2011 ISSN 1980-4369 401.

- BENCOSTTA, M. L. Grupos Escolares no Brasil: um novo modelo de escola primária. In: STEPHANOU, M. & BASTOS, M. H. C. (Orgs.). *Histórias e Memórias da Educação no Brasil*. Vol. III – Século XX. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 68-76
- BENJAMIN, W. Pequena história da fotografia. In: *Obras Escolhidas*, v. I. (Trad. Sérgio Paulo Rouanet). São Paulo: Brasiliense, 1985, p. 91-107
- BENJAMIN, Walter. *Pequena história da fotografia*. Obras escolhidas. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BORDIEU, P. *A economia da trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1974
- BORGES, Maria Eliza Linhares. *Historia & fotografia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- CERTEAU, Michel de. *A Invenção do Cotidiano: 1 artes de fazer*. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- CUNHA, Maria Teresa S. Centelha de Idealismo: ser professora nos discursos de formatura do Curso Normal. IN: SCHEIBE, Leda, DAROS, Maria das Dores (org.) *Formação de professores em Santa Catarina*. Florianópolis: NUP/CED, 2002. p. 71 – 91.
- COLLING, Ana. A Construção Histórica do Feminino e do Masculino. In: STREY, Marlene N.; CABEDA, Sônia T. Lisboa; PREHN, Denise R. (orgs). *Gênero e Cultura – Questões Contemporâneas*. Coleção Gênero e Contemporaneidade. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. P.13-38.
- COSTA, Fernando Braga. *Homens Invisíveis – relatos de uma humilhação social*. São Paulo: Globo, 2004.
- D'ARAUJO, Maria Celina. Mulheres, homossexuais e Forças Armadas no Brasil. In: CASTRO, Celso; IZECKSOHN, Vitor e KRAAY, Hendrik (orgs). *Nova História Militar Brasileira*. Rio de Janeiro: FGV, 2004. p.439-59. (capítulo 17).
- FILHO. Macioniro Celeste. A fotografia e a pesquisa em História da Educação: escola paulista na década de 1930. InterMeio: revista do Programa de Pós- graduação em Educação, Campo Grande, MS, v.16, n.31, p.134-155, jan./jul. 2010. Disponível em: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:YyxLCZ3hksIJ:www.intermeio.ufms.br/revistas/31/31%2520Artigo_09.pdf+fotografias+grupos+escolares&cd=12&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br . Último acesso: 22/06/2012.
- KOSSOY, Boris. *Fotografia & História*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.
- LOURO, Guacira Lopes. *Um corpo estranho*. Belo Horizonte, Autêntica, 2004.
- _____. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary Del; BASSANEZI, Carla (org). **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2002, p. 443-81.
- MAUAD, Ana Maria. *Na mira do olhar: um exercício de análise da fotografia nas revistas ilustradas cariocas, na primeira metade do século XX* Anais do Museu Paulista. São Paulo. N. Sér. v.13. n.1.p. 133-174. jan. - jun. 2005.
- MACLUBBIN, H. I; DAHL, B.B.; HUNTER, E.J. (eds). *Families in the military system*. Beverly Hills: Sage, 1976.
- MELO, Clarice Nascimento de. **Representações do feminino nas imagens da escola mista (1890-1920)**. Uberlândia: Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, 2006.
- PERROT, Michele. (Org.) *História da Vida Privada, 4: da Revolução Francesa à Primeira Guerra*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.
- PERROT, Michelle. *Os Excluídos da História*. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1988.
- PERROT, Michelle. *Minha história das mulheres*. Tradução Ângela M. S. Côrrea. São Paulo: Contexto, 2007.
- _____. *As mulheres ou os silêncios da história*. Tradução Viviane Ribeiro. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2005.
- RODRIGUES, Gilson. **(In) Visibilidade Social: o jogo dramático entre visibilidade e invisibilidade dos atores sociais**. Disponível em: WWW.enapet.ufsc.br/anais/in_visibilidade_Social_o_jogo_dramático_entre_visibilidade_e_invisibilidade_dos_atores_sociais.pdf. Acessado em outubro de 2007.
- SNYDER, R. Claire. *Citizen-soldiers and manly warriors. Military service and gender in the civic republic tradition*. New York: Rowman&Littlefield, 1999.

SOUZA, Rosa Fátima de. Fotografias escolares: a leitura de imagens na escola primária. *Educar*, Curitiba, n.18, p.75-101. 2001. Editora da UFPR

_____. Um Itinerário de Pesquisa em cultura escolar (p.3 a 23). In: CUNHA, Marcus Vinicius (org). *Ideário e Imagens da Educação Escolar –Polêmicas do nosso tempo*. Ed. Autores Associados; Araraquara, SP. - Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, 2000, (Col, Polêmicas do Nosso Tempo, 73), ISBN 85-85701-97-8.

MUSEU DE ARTE LEOPOLDO GOTUZZO (1986 – 2013): PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

Raquel Santos Schwonke – membro do CEIHE⁵⁸⁹
Doutoranda PPGE/FAE/UFPeI
raquel.ufpel@gmail.com

Resumo

Esta comunicação apresenta as primeiras aproximações sobre o Museu de Arte Leopoldo Gotuzzo (Malg) em Pelotas, RS, inserindo-se no campo de estudo da história das instituições educacionais e ancorando-se na proposta teórica da História Cultural. Os objetivos são construir uma narrativa historiográfica da instituição para elucidar os motivos do seu surgimento em 1986, bem como discutir sua efetiva contribuição e relevância para o ensino da arte, para a cidade e para a Universidade Federal de Pelotas (UFPeI), à qual pertence. Assim, busca-se trazer à tona os aspectos sociais, culturais e políticos envolvidos a fim de contribuir para uma melhor avaliação das questões educativas e para a compreensão da sua gênese e da sua história. A pesquisa encontra-se em desenvolvimento através da coleta e análise de documentos, sendo o acervo do Museu a principal origem dos documentos.

Palavras-chave: história das instituições educativas; museu de arte; museus universitários.

Introdução

O trabalho constitui as primeiras aproximações do estudo sobre o Museu de Arte Leopoldo Gotuzzo (Malg), instituição de arte ligada ao Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas (CA/UFPeI), inserindo-se no campo de estudo da história das instituições educacionais e ancorando-se na proposta teórica da História Cultural. A delimitação temporal é de 1986 a 2013, que corresponde às datas de fundação do Museu e de encerramento da administração anterior à atual. Os objetivos da pesquisa são construir uma narrativa historiográfica para elucidar os motivos do seu surgimento em 1986, discutir sua efetiva contribuição e relevância para o ensino da arte, para a cidade onde está inserido e para a Universidade à qual pertence, bem como entender porque há um hiato entre o Museu e sua comunidade. Busca-se trazer à tona os aspectos sociais, culturais e políticos envolvidos a fim de contribuir para uma melhor avaliação das questões educativas dentro da sua trajetória e para a compreensão da sua gênese e da sua história, traçando uma possível identidade da instituição. O trabalho encontra-se em fase inicial, sendo desenvolvido através da coleta e análise de documentos. A principal origem dos documentos é o acervo da Instituição.

⁵⁸⁹ CEIHE – Centro de Estudos e Investigações em História da Educação da Universidade Federal de Pelotas.

Tal Instituição de memória, um museu universitário de Arte, que visa promover a pesquisa, a extensão e o ensino das artes, não tem sua história escrita. Na revisão bibliográfica, constatou-se que o Museu é usado como pano de fundo, mas não como tema principal, não havendo pesquisa alguma que investigue a sua gênese e indique suas potencialidades como espaço educativo. Por isso, a Instituição seria amplamente beneficiada com a organização de sua documentação e a consequente possibilidade de acesso a pesquisadores e comunidade, o que contribuiria para a compreensão da importância dessa instituição educacional. O museu é um espaço de preservação da memória, das referências culturais que servem ao desenvolvimento do conhecimento, de resgate da identidade cultural e social. Os documentos são importantes para o museu, pois se constituem no testemunho vivo da existência do Museu e encontram-se guardados em pastas, fotografias, cartas, inventários. Esse seria o ponto de partida para o resgate de nossa história e reconstrução do passado. Desse modo, torna-se possível dar vida aos documentos em busca da reconstrução de sua história, dar acesso a um público maior, além de recuperar e divulgar informações até então desconhecidas ou pouco acessíveis.

O Museu de Arte Leopoldo Gotuzzo (Malg)

A história do Museu de Arte Leopoldo Gotuzzo (Malg), da UFPel, inicia em 7 de novembro de 1986 na gestão do Reitor Ruy Brasil Barbedo Antunes e vincula-se à Pró-Reitoria de Extensão e Cultura na gestão de Renato Luiz Mello Varoto. Surge como um setor do então Instituto de Letras e Artes (ILA), hoje Centro de Artes. O Malg foi criado pela iniciativa das professoras Marina de Moraes Pires⁵⁹⁰ e Luciana de Araujo Renck Reis, amigas do artista pelotense Leopoldo Gotuzzo, com a promessa de fazer um museu para abrigar suas obras, para que seus trabalhos fossem guardados na sua cidade natal, pois, mesmo que vivesse distante há um longo tempo, era lá o seu berço, as suas origens.

Leopoldo Gotuzzo era um pintor renomado nacional e internacionalmente, além de Patrono da Escola de Belas Artes Dona Trápaga Simões (EBA). Com esse propósito, as professoras prometeram ao artista que iriam buscar recursos para fazê-lo. O Museu nasce com a filosofia de recuperar a memória artística, registrar o presente e educar para o futuro (palavras da professora Luciana Reis).

⁵⁹⁰ Marina de Moraes Pires – professora e única diretora da Escola de Belas Artes de Pelotas.

Figura 1

Professora Luciana Reis discursa na abertura do Museu



Fonte: Jornal Diário da Manhã, de 8 de novembro de 1986. Acervo Malg.

O acervo do Museu originou-se em grande parte da EBA, que se manteve em pleno funcionamento como Escola Particular no período de 1949 a 1973, ano em que foi agregada à Universidade. A UFPel recebe todo o patrimônio artístico da Escola para o então imóvel que era sede da Reitoria, ficando para o Instituto de Letras e Artes todo o acervo. A EBA, uma vez consolidada, tinha uma pinacoteca que colecionava as doações dos alunos graduados e da própria sociedade que doava coleções particulares, além das doações de Leopoldo Gotuzzo, dentre as quais aparecem registradas como acervo mais de cem telas, desenhos, esculturas, pinturas de Aldo Locatelli, Libindo Ferraz, Marina de Moraes Pires.

Em 1986, o Museu contava com um acervo de 600 peças, formado por esculturas, pinturas, desenhos, objetos, móveis e documentos, sendo a maior quantidade de Leopoldo Gotuzzo. Sua formação primeira era das obras doadas à Escola de Belas Artes de Pelotas, compostas por 25 telas do Gotuzzo, de 1955, e outras quatro coleções, conforme consta no documento de registro de entrada na Instituição, e que foram incorporadas ao patrimônio da UFPel quando da federalização da Escola (ano de 1973). As coleções foram assim distribuídas: a primeira, a Coleção Leopoldo Gotuzzo, formou-se através de duas grandes doações, feita pelo próprio artista em 1955 à EBA; a seguinte foi destinada ao Museu após a morte do artista em cumprimento à cláusula de seu testamento, no ano de 1983. Apenas um

mês depois da morte do artista, em maio de 1983, a então Diretora do Instituto de Letras e Artes, professora Carmen Lucia Hernandorena vai ao Rio de Janeiro portando procuração⁵⁹¹ assinada pelo Reitor da UFPel com o fim de receber, em nome do outorgante, o acervo artístico doado pelo pintor Leopoldo Gotuzzo à Escola de Belas Artes Dona Carmen Trápaga Simões.

É importante destacar que a doação de Gotuzzo foi para a EBA, Instituição de ensino de arte da qual era patrono e com a qual tinha profundas ligações desde a sua fundação, mas que a doação resultara em favor do ILA, departamento originário da antiga Escola, pelo fato de a EBA ter sido absorvida pela UFPel. Em 14 de junho de 1983, a professora Carmen Hernandorena recebe todo o acervo artístico doado pelo pintor. A lista das obras juntamente com os dados técnicos foi elaborada por Elsamaria Loureiro de Souza, especialista em arte, contratada pela Universidade para tal fim.

Figura 2 Peças da Coleção Leopoldo Gotuzzo que pertenciam ao artista. Acervo do Malg.



Fonte: Fotografia da Exposição de 21 anos do Malg. Acervo próprio.

⁵⁹¹ MEC-UFPel – Gabinete do Reitor – Procuração 30 de maio de 1983.

Figura 3 - Documento que confere o recebimento da doação das obras de Gotuzzo para a UFPel.

Na qualidade de procuradora da Universidade Federal de Pelotas, nos termos da procuração especialmente outorgada em 30 de maio de 1983 pelo Professor José Emílio Gonçalves Araujo, seu Magnífico Reitor, recebi todo o acervo artístico doado pelo Pintor Leopoldo Gotuzzo à Escola de Belas Artes "Dona Carmen Trápaga Simões, incorporada à mesma Universidade. Rio de Janeiro, 14 de junho de 1983

Fonte: Ofício. Acervo do Malg.

A Coleção Trápaga Simões foi doada à Escola de Belas Artes por Berthilde Trápaga e Carmen Simões e reúne obras de artistas europeus do final do século XIX e início do século XX. A outra Coleção recebe o nome de seu doador, Sr. João Gomes de Mello, recebida por legado da sua morte em 1970, destinada à Escola de Belas Artes. O doador foi crítico de arte no Rio de Janeiro durante vários anos. Por fim, a Coleção de antigos alunos da Escola de Belas Artes, denominada Coleção Ex-Alunos da Escola. Após a sua abertura, foram criadas as seguintes Coleções: Coleção Século XX, gerada a partir de doações isoladas de artistas locais ou que tinham exposto nas galerias do Museu; a Coleção Contemporâneos, formada por doações isoladas de artistas, na maioria pelotenses, ou que estavam em Pelotas, em que se encontram estudos de Aldo Locatelli para os painéis da Catedral de Pelotas e esculturas de Antonio Caringi; e a outra, a Coleção Século XXI, aparece com doações isoladas.

Em 2011 e 2013, o Malg recebe mais de cem peças de cerâmicas e gravuras japonesas do pelotense Luiz Carlos Lessa Vinholes (1933). Vinholes era oficial de chancelaria aposentado do Itamaraty que viveu alguns anos em São Paulo e no Japão, onde começou a colecionar. Ele decide doar para o Museu em Pelotas, sua terra Natal para que mais pessoas possam usufruir e conhecer a cultura de outros povos. A partir da aceitação da proposta de doação das obras ao Museu pelos membros da Comissão de Assessoria, definiu-se que as obras passam a fazer parte do acervo do Malg com a denominação Coleção Luiz Carlos Lessa Vinholes e que deveriam ser exibidas pela primeira vez em exposição no Museu na primeira

quinzena de setembro de 2013, data em homenagem aos 50 anos de irmandade entre Pelotas e Suzu, as primeiras cidades-irmãs entre o Brasil e Japão

O primeiro prédio do Museu era alugado e situava-se no centro da cidade, na Rua Marechal Deodoro, nº. 673, junto com a Livraria da UFPel. Ocupando o andar térreo e o porão da casa, permaneceu nesse endereço até 1992. Era distribuído por setores: Setor de Mostras, de Arte-Educação, de Documentação e Pesquisa, e de Conservação e Restauro. O Setor de Mostras era constituído por salas destinadas para exposição do acervo, mantendo mostra permanente de obras do patrono do Museu. A Galeria Marina Moraes Pires servia para exposições temporárias de artistas contemporâneos e o Espaço dos Novos, que funcionava no porão da casa, para artistas principiantes. O Setor de Arte-Educação servia para atender as escolas. O Setor de Documentação e Pesquisa destinava-se para apoiar as exposições e atender ao público. E o Setor de Conservação e Restauro era usado para conservar as obras do acervo, porém, foi logo desativado em razão da falta de pessoal especializado. Quando necessário, chamavam-se profissionais para restauro e faziam-se palestras sobre prevenção e conservação de obras. O laboratório de conservação e restauro iniciou suas atividades em 1982, antes da abertura do Museu.

Figura 4 -Primeiro prédio do Museu de Arte Leopoldo Gotuzzo



Fonte: fotografia. Acervo do MALG.

Em 1992, a UFPel aluga o sobrado de nº. 818, na rua Felix da Cunha, permanecendo nesse endereço até o final de 2002. Conforme documentos de posse do Malg, alguns setores

e projetos foram prejudicados pela falta de espaço físico. Era preciso desenvolver projetos de educação para receber Escolas e oferecer palestras para a comunidade.

Figura 5 - Segundo prédio do Museu de Arte Leopoldo Gotuzzo (Malg)



Fonte: Fotografia. Acervo do MALG.

No ano de 1992, com uma proposta de aumentar o espaço físico do museu, o Chefe do Museu, professor Wilson Marcelino Miranda, pede apoio à Reitora Professora Ingelore Souza para ocupar o prédio na rua General Osório, nº. 725, local em que se mantém até hoje. O prédio havia sido restaurado e o museu foi o primeiro a ocupá-lo depois da reforma. As instalações do Malg no Casarão Alsina, um sobrado construído em 1876 pelo imigrante italiano Francisco Alsina, apesar da recente e cuidadosa restauração, são extremamente precárias em termos de espaço e mobiliário, haja vista a valiosa coleção de seu acervo de obras de Gotuzzo e de artistas nacionais e estrangeiros. O prédio alugado pela UFPel é o melhor espaço que o museu teve em sua existência, o mais imponente, porém não é adequado para tal. O espaço já é limitado, sem salas para aulas, laboratórios, setor educativo, nem para o atendimento às escolas. Assim, percebe-se que o apoio recebido em diversas administrações ainda não foi suficiente para a aquisição de um prédio próprio e conseqüentemente para a valorização de seu patrimônio cultural.

Figura 6 - Prédio atual do Museu de Arte Leopoldo Gotuzzo



Fonte: Fotografia. Acervo do MALG.

Em ofício elaborado por Luciana Reis e entregue para o Sr. Ministro da Educação em visita à UFPel, com data de 20 de março de 1993, consta: “É de vital importância para o Museu de Arte Leopoldo Gotuzzo a compra de um prédio que oportunize o desenvolvimento pleno de seus setores preconizados pela moderna museologia” (Ofício de acervo do Malg). Percebe-se que esse foi um problema constante na trajetória da instituição, o qual ainda não foi resolvido. A falta de local próprio impede a Instituição de participar de projetos para equipar museus e outros tipos de aquisições permanentes, porque culminaria, se fosse contemplado, em fazer obras ou projetar móveis fixos para locais que não são próprios.

De acordo com Magalhães (2008), a inserção do Museu na sociedade pelotense deu-se em condições favoráveis, pois a cidade de Pelotas teve uma história cultural de esplendor com as Charqueadas, viveu um período de opulência, onde educação e cultura eram bastante apreciadas. Pelotas era a Princesa do Sul, tinha a Escola de Belas Artes e o artista Leopoldo Gotuzzo. A cidade valorizava a cultura. Tinha-se um acervo. E para fechar a trama da gênese do Museu, houve a figura ímpar da professora Luciana de Araujo Renck Reis, amiga de Gotuzzo, que fez a promessa ao pintor de fundar um museu para guardar suas obras. Ela, com esforço, dedicação e competência sensibiliza todas as instâncias da UFPel para conseguir um prédio para o Museu e a autorização de funcionamento. Outro fator importante é que nessa mesma época, ou ainda mais no início da década de 1980, em Pelotas há grande movimentação artístico-cultural: abrem-se diversas galerias, exposições de arte, salões, dentro e fora da academia; havia um grande aumento no público

consumidor de arte, o que foi favorável para o nascimento de um museu para abrigar e exibir esse patrimônio.

Referenciais teórico-metodológicos

Como a pesquisa está ancorada na proposta teórica da história cultural e visa à construção da narrativa histórica a respeito do Museu de Arte Leopoldo Gotuzzo (Malg), é necessário pensar nas fontes de pesquisa e na análise e interpretação das mesmas. Conforme afirma Barros (2005, p. 63), “na História Cultural, as fontes não são somente os dados e documentos oficiais, mas é tudo aquilo que coloca o historiador diretamente em contato com o seu problema”. O conjunto de fontes é a “matéria-prima” do trabalho de investigação, através da qual vai se tentar conhecer a instituição em sua trajetória histórica. Para isso, está sendo importante encontrar um maior número possível de documentos a respeito do Museu de Arte Leopoldo Gotuzzo (Malg), já que se pretende abarcar a sua gênese e trajetória histórica de 27 anos. Através de pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo, está sendo obtido o material empírico – as fontes, fundamentais para o historiador. O trabalho está sendo desenvolvido por meio de coleta e análise de documentos. Além das fontes escritas, pretende-se usar as fontes orais. Nesse sentido, segundo Magalhães (2000), ao empreender a narrativa histórica, deve-se tentar compreender e explicar a existência histórica da instituição educativa, integrando-a na realidade, contextualizando-a, conferindo-lhe um sentido histórico.

Nos arquivos do próprio Museu existem documentos institucionais originais. Para Flavia Werle (2002), o documento oficial, descritivo-interpretativo, adquire poder de construção da história institucional, por ter sido elaborado por uma autoridade instituída para tal. Por isso, tem que ser usado com cuidado metodológico. A história das instituições escolares lida com documentos que são “elementos pré-textuais, considerados no processo de acreditação” (WERLE, 2002, p. 3).

Será usado todo o acervo da instituição como principal fonte de pesquisa, o qual contém, convites, atas, memorandos, ofícios, fichas, livro-ponto, livro de inventário, atestado de óbito, fotografias, cartas, telegramas, recortes de jornais, impressos em geral, anotações, o álbum do patrono, entre outros. Há, entre eles, o primeiro convite da Pró-Reitoria de Extensão da UFPel para inauguração do Malg, no ano de 1986, e a carta de Leopoldo Gotuzzo referente à sua primeira doação à Escola de Belas Artes de Pelotas.

O conjunto de fontes é o material através do qual se pretende obter conhecimento a respeito do Museu, seu contexto, suas relações, a participação das pessoas, as contribuições, os valores. Com algum material já coletado, surgem os primeiros questionamentos: A constituição do Museu evidencia reflexos da elite pelotense? Que valores possuía essa elite e esse museu? Que fatores colaboraram para que, na época, se pensasse em criar uma instituição para a exibição e guarda de produção artística?

O uso de fontes orais deve ser considerado à medida que podem trazer para o trabalho subsídios que as fontes escritas não contemplam. Por exemplo, há uma entrevista gravada com depoimento da professora Luciana Renck Reis, fundadora do Museu, disponibilizada pela pesquisadora Clarice Rego Magalhães, que pode colaborar para o desenvolvimento da trama. Luciana Reis, falecida em 2013, é talvez a principal personagem da história do Museu. Objetiva-se ainda entrevistar outros atores que fizeram parte da instituição, tais como gestores, diretores, funcionários, professores, pessoas da comunidade e da UFPel, governantes. Além disso, buscam-se as publicações em jornais da cidade relativas ao Museu. Como propõe Werle (2011), “todos nós somos constituintes de memória”.

Essa variedade de fontes pode oportunizar o levantamento e cruzamento de informações, bem como construir a gênese da Instituição. Está sendo seguida a orientação de Magalhães (2004), que apresenta um posicionamento metodológico que considera que para o trabalho não cair no empirismo dentro da história Cultural devem ser colocados todos os dados numa teia, em busca de significados e significações, o que irá provocar as problematizações a partir dos entrelaçamentos. Para a abordagem das fontes, a pesquisa está sendo embasada nas ideias de Le Goff (1996), que considera todo o contexto dos registros. Para o autor, não é possível analisar os documentos de forma isolada, dado que são produtos da sociedade que o fabricou, havendo toda uma realidade que precisa ser compreendida. Pode-se aí encontrar as relações de força e poder.

Considerando que história oral e pesquisa documental caminham juntas e se auxiliam de forma mútua, sendo complementares (DELGADO, 2006), podem-se fazer cruzamentos das entrevistas e da pesquisa documental de forma a consolidar dos dados. No acervo do museu existem lacunas que podem ser preenchidas ou esclarecidas com o uso da fonte oral. Deve-se, porém, atentar ao procedimento metodológico para análise destas entrevistas, pois, de acordo com Delgado, a narrativa registrada a partir da fonte oral está alicerçada na

memória. Por outro lado, além da obtenção das fontes para pesquisa, há que se preocupar com o processo de análise dos documentos. Para Ragazzini (2001), as fontes precisam da abordagem do historiador para que possam “falar”, pois 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 autocompreensão da pesquisa.

Pensando nas questões de memória e identidade, importantes no contexto desta pesquisa, foram utilizadas as ideias de Candau (2011). Para o autor, memória e identidade estão indissolúvelmente ligadas, apoiando-se entre si no momento de produzir uma narrativa. Ainda, a memória é tomada como geradora de identidade, por ser partícipe de sua construção, tanto coletivamente quanto individualmente. Todavia, o conceito de memória permeia vários campos do saber, não havendo um conceito único, como observa Gondar (2005, p.11): “estamos diante de um território móvel, cujas fronteiras alojam uma multiplicidade de definições”. Por isso, há de se destacar, nessa multiplicidade, um corpo conceitual operante. Quando Gondar (2005, p.11) declara que “essa coisa se move”, pode-se pensar na dinamicidade que o pensamento exige frente à empiria, quando se trata de pensar como funciona o processo memorial em determinada situação, da memória histórica, individual à memória social e coletiva.

Partindo da antiguidade clássica, a memória se volta para a ideia de faculdade do conhecimento, quase confundida com a busca da verdade. Conforme Candau (2011), Platão estaria mais perto da concepção mitológica, quando anuncia as concepções modernas de memória mutilada e defeituosa em seus hábitos. O autor afirma que com Aristóteles a memória abandona seu tempo e paralelamente obriga o homem a ordenar representações do tempo que passa. Santo Agostinho também tem importância, pois vai além das proposições de Aristóteles, chegando a distinguir diferentes tipos de memórias, tais como a memória dos sentidos, a memória dos sentimentos, a memória intelectual.

À medida que a sociedade direciona-se à era moderna, com o surgimento dos meios de comunicação, da imprensa, as relações estabelecidas entre memória e sociedade se complexificam e surgem novas perspectivas de estudos. Halbwachs (2004) distinguiu a memória como um produto do presente e de relações do repertório das pessoas com aquilo que o presente solicita. Para o estudioso, a memória coletiva é um produto social, resultado de um sistema dado pelos fatos sociais, temporais, espaciais, com grupos formados por

peças que compartilham em suas relações e/ou assimilam informações, e assim constituem memórias.

Para historicizar o Malg, estão sendo pesquisados, além de referências na teoria da História Cultural (ou Nova História Cultural), os autores que analisam instituições educacionais, tais como Magalhães, Felgueiras, Werle, Pesavento, Frago, Meneses, Possamai, Arriada e Amaral.

Em sua obra *História e História Cultural*, Pesavento (2008, p. 14) reflete sobre esta nova maneira de fazer história, em que são importantes as coisas, ações, palavras: “Se a História Cultural é chamada de Nova História Cultural, é porque está dando a ver uma nova forma de a História trabalhar a cultura”. Trata-se de pensar a cultura como “um conjunto de significados partilhados e construídos pelos homens para explicar o mundo”. Para a autora, a cultura é uma forma de expressão e tradução da realidade que se faz de forma simbólica. Ou seja, admite-se que os sentidos conferidos às palavras, às coisas, às ações e aos atores sociais se apresentam de forma cifrada, já com um significado e uma apreciação valorativa.

Portanto, a ideia é narrar uma história da Instituição, em um determinado momento, a partir de um olhar específico. Werle (2002) deixa claro que hoje o historiador sabe que é impossível apreender a história em sua totalidade, e assim fará a sua parte, com as suas possibilidades, dando a sua versão, o seu olhar, pois a história das instituições escolares se apresenta na forma como a organizamos, como “objetos fenomenais”, isto é, objetos como são vistos pelo sujeito que os descreve (FOUREZ, 1995, p. 56). Em outras palavras, segundo Werle (2002), o historiador exerce suas interpretações em decorrência das suas possibilidades de construção como pesquisador. Ainda de acordo com o autor, ao fazer história institucional, deve-se considerar a posição do fundador, aquele que lhe deu paternidade, e retomar as formas de organização jurídica e material, porque uma instituição é transpassada e constituída por relações de poder, sempre vinculadas à figura de uma pessoa principal inaugural que nos primórdios da instalação da instituição contribuiu para criá-la, e a seus herdeiros que interpretam o ideário, aspirações e necessidades institucionais em diferentes momentos temporais:

A abordagem da dimensão institucional poderá evidenciar o conflito entre o instituído e os processos de institucionalização, os momentos, fases ou períodos em que a instituição tendeu a tornar-se um artefato, com funcionamento independente, destacando-se das propostas fundadoras. O jogo entre o instituído e o instituinte, a totalidade em organização, os

processos de estruturação e não apenas o estruturado, esses, os desafios a enfrentar no empenho de compor narrativas referentes à história das instituições escolares. (WERLE, 2002, p. 5)

Além das relações de poder, Werle (2002, p. 3) destaca a narrativa histórica como representação, onde “a história das instituições escolares não é um relato ou recitação de acontecimentos, mas uma narrativa com interpretações, releituras que se apresenta na dimensão de representação, de uma versão da história institucional”. Werle (2002, p. 12) afirma também que a narrativa acerca da história de uma instituição de ensino pode “ser um fator construtor da identidade da instituição, uma forma de representá-la objetivando um certo olhar sobre si mesma”. Na mesma direção, Justino Magalhães (1996, p. 1) ressalta a importância de uma “abordagem que permita a construção de um processo histórico que confira uma identidade às instituições educativas”. O autor reitera:

Historiar a educação é compreender que as grandes movimentações da história contemporânea, desenvolvendo-se sob a forma de revolução, reforma ou resistência, não constituem aplicações de princípios e que, em si mesmos, os princípios são inseparáveis das circunstâncias históricas. Desenvolvendo-se, a educação integra constelações teórico-práticas, conferindo nexos às transformações individuais, grupais e sociais. (MAGALHÃES, 2004, p. 88)

De acordo com Burke (2008), a História Cultural já era praticada na Alemanha desde o século XIX, havendo sido redescoberta na década de 1970; seu principal objetivo é “encontrar a tradução das subjetividades e dos sentimentos em materialidades, objetividades palpáveis, que operem como a manifestação exterior de uma experiência íntima, individual ou coletiva” (PESAVENTO, 2008, p. 58). Desse modo, a História Cultural apresenta mais dúvidas do que certezas, mas isso em nada invalida o fato dos historiadores continuarem empenhados nessa aventura do conhecimento que é a de tentar capturar a vida, os sentimentos e as lógicas dos homens de um outro tempo. Pesavento (2003) demonstra ainda que há de se entender que a escrita da História é sempre uma busca de verdades e uma elaboração de versões sobre os traços do passado que o historiador construiu como fontes, versões a serem testadas por um método e analisadas questões formuladas a partir de conceitos.

Para as questões de memória, patrimônio cultural e museus, tomam-se como referências os autores Ulpiano Toledo Bezerra de Meneses e Antonio Viñao Frago. Meneses é especialista no campo do patrimônio cultural e por mais 40 anos esteve dentro dos

museus; ele discorre sobre categorias como valor cultural e práticas culturais. Já Frago aborda as questões de educação, memória e patrimônio histórico, analisando a cultura material de instituições educativas. O autor apresenta uma variedade de usos possíveis do patrimônio educativo e trata de questões metodológicas. Com ênfase antropológica, o autor entende ser a cultura escolar “o conjunto dos aspectos institucionalizados que caracterizam a escola como organização”, o que inclui:

práticas e condutas, modos de vida, hábitos e ritos – a história cotidiana do fazer escolar –, objetos materiais – função, uso, distribuição no espaço, materialidade física, simbologia, introdução, transformação, desaparecimento –, e modos de pensar, bem como significados e ideias compartilhadas. (FRAGO, p.32, 2011).

Além disso, esta pesquisa pretende fazer uso do Projeto de Extensão Arquivo Fotográfico Memória da Universidade Federal de Pelotas, iniciado no Malg em 2009, de autoria de Francisca Ferreira Michelin. O projeto em questão beneficiou algumas coleções do Museu, como as Cartas de Leopoldo Gotuzzo, que foram sistematizadas e digitalizadas, além da coleção Escola de Belas Artes, também do Museu, que teve seu acervo fotográfico tratado e catalogado conforme princípios da documentação museológica. Cumpre trazer à tona, por fim, o Projeto de Extensão Memória do Malg 21 anos constituído por uma exposição com acervo do Leopoldo Gotuzzo e pela produção de um documentário com entrevistas, no qual os chefes do Museu falaram sobre suas gestões. Esse documentário está sendo analisado e será usado como fonte documental, haja vista que, com base em Thompson (2002) e Delgado (2006), a história oral é um procedimento metodológico que registra uma narrativa.

É importante ressaltar que estas são apenas as primeiras considerações tecidas a respeito da pesquisa, a qual começou a ser realizada no início de 2014. Juntamente com a orientação dos professores e através de seminários, da participação de eventos como o presente, da ASPHE, deverão ser encontradas bibliografias específicas que irão proporcionar questionamentos e reflexões, propiciando novas visões e direções para o trabalho.

Considerações finais

Embora o Museu de Arte Leopoldo Gotuzzo (Malg) pertença a uma instituição de educação, a Universidade Federal de Pelotas (UFPel), e tenha sido criado com um propósito educativo, ao que parece, até o presente – com a sistematização e análise das fontes de

pesquisa – deixou sempre a questão educativa em segundo plano (em alguns períodos, sequer havia um setor educativo em funcionamento). Talvez os gestores, ocupados em solucionar os problemas do dia-a-dia da instituição, e por falta de recursos, não tenham até hoje conseguido otimizar o setor educativo do Museu.

Levando em conta que os museus universitários devem caracterizar-se, acima de tudo, como instituições voltadas à pesquisa e à educação, este trabalho acredita que o conhecimento adquirido a respeito da história do Malg permitirá a melhoria e a qualificação de suas ações no presente. A falta de uma integração efetiva do Malg com sua comunidade pode ter sido configurada partir da necessidade de conhecimento de sua história e de ações educativas efetivas. O resgate de acervos pode ampliar as arestas do Museu, gerar pesquisas e conhecimento, bem como fomentar a inserção dessa Instituição na sua comunidade e, conseqüentemente, a valorização do patrimônio.

Por fim, a pesquisa pretende usar os conceitos de Bourdieu (1978), como violência simbólica e *habitus*, pois eles parecem ajudar a esclarecer como se deu o surgimento do Museu, dentro da Universidade e na sociedade pelotense, desvendando estratégias de poder, presentes nas instituições e não percebidas. Bourdieu pode ajudar a compreender e dar sentido as relações da instituição com a sociedade. Para o autor a educação é uma das principais instituições pelos quais se mantém e se legitimam privilégios sociais. Nesse sentido, a análise inicial das fontes já aponta para os jogos e as relações de poder que implicam nas decisões tomadas na trajetória da Instituição enquanto condicionantes das características que o Museu adquiriu.

Referências

- BARROS, José D'Assunção. **O Projeto de Pesquisa em História**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- _____. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro / Lisboa: Bertrand Brasil / Difel, 1989.
- BURKE, Peter. **O que é História cultural?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.
- CANDAU, Joël. **Memória e identidade**. São Paulo: Contexto, 2011.
- DELGADO, Lucília de Almeida Neves. **História oral: memória, tempo, identidades**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- FELGUEIRAS, M. L. **Para uma história social do professorado primário em Portugal no Século XX**. Uma nova família: O instituto do professorado primário oficial português. Porto, Portugal: Campo de Letras - editores, S.A., 2008.
- FRAGO, A. V. Memoria, Patrimonio e Educación. In: **Revista História da Educação**. Vol.15, nº 33, p. 31-62, jan/abr. 2011.

GONDAR, Jô: Quatro Proposições sobre Memória Social. In: GONDAR, Jô; DODEBEI, Vera. **O que é memória social**. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2005.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2004.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 4ª ed., Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 1996.

MAGALHÃES, J. P. **Contributo para a história das instituições educativas – entre a Memória e o Arquivo**. Braga: Universidade do Minho, 1996.

_____. **História das instituições escolares e das práticas educativas**. Braga: Universidade do Minho, 2000.

_____. **Tecendo nexos – história das instituições educativas**. Bragança Paulista/SP: EDUSF, 2004.

MAGALHÃES, C.R. A Escola de Belas Artes de Pelotas – da fundação à federalização (1949/1972). 2008. 105 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas (UFPel).

MAGALHÃES, M. O. **Opulência e cultura na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul - um estudo sobre a cidade de Pelotas (1860 - 1890)**. 2ª ed. Pelotas: Editora da UFPel-Livraria Mundial, 1993.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. Fontes visuais, cultura visual, História visual: Balanço provisório, propostas cautelares. In: **Revista Brasileira de 221**

PESAVENTO, S. J. **História & História Cultural**. 2ª ed. Belo Horizonte, 2003.

_____. **História & história cultural**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

RAGAZZINI, D. **Pra quem e o que testemunham as fontes da História da educação?** Educar, Curitiba, n.18. Editora UFPR, 2001. p.13-28

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FOLHAS SECAS ... FOLHAS DE PURA PRATA: O ÁLBUM DE FOTOGRAFIAS DA PRIMEIRA EUCARISTIA: NOTAS DE PESQUISA

Rita Magueta
Universidade Federal do Rio Grande do Sul / PPGEDU
ritocamagueta@yahoo.com.br

Resumo

Entendidos por Silva (2008) como coleções ou arquivos, os álbuns possuem a capacidade de organizar e guardar a memória fotográfica. Assim, este artigo procura articular fotografias, álbuns e história da educação. Para tanto, pretende-se analisar a materialidade do *corpus* documental - um álbum de retratos fotográficos da primeira eucaristia - ao descrever o instrumento que possibilita aproximações aos padrões visuais presentes nesta série fotográfica, e apresentar características dos retratos fotográficos em preto e branco, relacionando-os teórica e metodologicamente ao campo da cultura visual. Do mesmo, através de suas poses, cenários e materiais, sugere-se uma aproximação à cultura fotográfica da época, como tentativa de compreender a ação evangelizadora das missionárias através do Colégio Seigné.

Palavras-chave: Fotografia; Álbum fotográfico; Primeira Eucaristia; Colégio Seigné.

As imagens se acumulam
Rolam no pó da sala
São pequenas folhas secas
Folhas de pura prata
Eu plantado no alto em mim
Contemplo a ilusão da casa
As imagens se acumulam
Rolam enquanto falo
Vitor Ramil – A ilusão da casa

A aproximação da música e fotografia lembra-nos que ambas são subjetivas e tem a capacidade de proporcionar aos seus espectadores inúmeras possibilidades de leitura. Assim, as estrofes da canção de Ramil, com suas folhas secas de pura prata, me remetem às fotografias e em especial às fotografias em preto e branco (p&b), à medida que - penso eu - os versos poetizam os haletos de prata, componentes fotossensíveis que constituem a camada formadora da imagem. Populares desde a criação da fotografia até a invenção do filme colorido proporcionam contrastes de luz e sombra, texturas e uma gama de tonalidades de cinza, e são comumente encontradas nos acervos escolares.

Imersa no estudo da fotografia, a música de Ramil suscita-me outras aproximações ao objeto de estudo em questão, um álbum de fotografias em p&b. Assim, ao mesmo tempo em que as imagens do cantor se acumulam, e com isso sugerem a ideia de coleção, elas rolam durante sua fala, o que me leva a pensar, também, em narrativas, e em especial nos

álbuns fotográficos. Isso porque estes artefatos são uma forma clássica de arquivar as fotografias físicas, como antigamente, ou virtuais em softwares e redes sociais, na atualidade, porém ambos os tipos de álbuns mostram imagens e criam narrativas.

Esta pesquisa, entretanto, refere-se às fotografias analógicas. Aborda o álbum de fotografias das décadas de 1940 e 1950, sobre o rito da primeira eucaristia, encontrado no Memorial do Colégio *Sevigné*, em Porto Alegre, Rio Grande do Sul. Entende-se “o álbum como livro, como relíquia a se guardar”, nas palavras de Silva (2008). Guardar, sobretudo, mas não somente, retratos fotográficos, foco principal deste artigo que constitui-se em parte da pesquisa de mestrado em andamento. Segundo esse autor, o álbum conta histórias, e com olhar mais técnico, a própria história da fotografia, principalmente no que se refere aos costumes da época em oposição à difusão das câmeras portáteis, como exemplo.

A respeito da escolha de um *corpus* visual, nas concepções de Meneses (2005), está ligada as dimensões sensoriais da vida social, por isso, nos últimos tempos geram problemas visuais e despertam o interesse de pesquisa. Ainda segundo este autor, seria conveniente, em qualquer dos segmentos da História, entre eles a História da Educação, incluir a visualidade como dimensão possível de ser explorada. Nesse sentido, buscou-se discutir o álbum como um arquivo de uma prática educativa, capaz de reunir o que se quer lembrar; também analisar o álbum a partir de sua relação com a congregação e ex-alunas. Assim, oportuniza a apresentação do objeto de pesquisa e da grade interpretativa, bem como das imagens fotográficas, proporcionando um exercício teórico-metodológico potente à construção da dissertação.

Álbuns e fotografias em destaque

Esta seção propõe-se a discutir o álbum e a fotografia enquanto artefatos culturais, em uma perspectiva histórica, pontuando suas características e usos a partir de referências sobre o assunto. Busca-se relacionar este conhecimento ao álbum mote da pesquisa, com imagens da primeira eucaristia, apresentado a seguir.

A fotografia revoluciona os usos e funções até então empregados às imagens. Para Le Goff (2012), revoluciona também a memória ao multiplicá-la e democratizá-la, e configura uma precisão de verdade nunca antes atingida, ao guardar na memória o tempo e a evolução cronológica.

O potencial das fotografias como imagens transforma-se e constrói gradualmente o que Frizot (2012) chamou de cultura fotográfica, ou mesmo de regime fotográfico, elementos que enfatizam o fenômeno em que vivemos atualmente. Contudo, o mesmo autor alerta que isso não deve ser entendido como natural, ou em outras palavras, nem sempre a fotografia existiu e teve esta abrangência.

No universo de perspectivas desta pesquisa, pontua-se que as transformações na visualidade ocorrem, principalmente, no século XIX a partir da criação da fotografia. Transformada pelo pensamento da época em um duplo da realidade, atribuiu-se a ela um caráter irrefutável de prova (MAUAD, 1996).

Há, portanto, no primeiro momento deste invento, o luxo do daguerreótipo, todavia com o passar do tempo, os preços mais acessíveis popularizaram a fotografia. Esta situação está ligada, entre outros aspectos, aos avanços tecnológicos e à invenção do cartão de visita fotográfico, por Disdèri, em uma dimensão industrial que ajudou no barateamento do produto (FABRIS, 1991)⁵⁹². Embora isso tenha ocorrido, Annateresa Fabris lembra-nos ainda que mesmo com a popularização, a diversificação de artigos fotográficos garantia a exclusividade de produtos às classes mais abastadas.

No Brasil, por exemplo, o gênero do retrato foi difundido amplamente, e, de acordo com Vasquez (1986, p. 9) “[...] ele passou a ser sinônimo de fotografia e a câmara é conhecida como ‘máquina de tirar retrato’, como se não tivesse função outra o que perpetuar a figura humana”. Deve-se, no entanto, relativizar esta afirmação no caso de Porto Alegre, em que os estudos de Possamai (2006) sugerem que a fotografia, até meados da década de 1930, ainda era um artigo das camadas superiores da sociedade, apesar da substancial diminuição dos valores frente a outras épocas.

Associada à arte e à estética, Santos (1996) entende que a figura humana na fotografia tem destaque, na medida em que persegue o desejo de imortalidade através da imagem. Assim, o retrato foi um invento ligado tanto à pintura quanto à escultura, na inspiração para gestos e cenários, ao mesmo tempo, na adaptação da bidimensionalidade, respectivamente (SANTOS, 1996). Contribuindo a esse entendimento, Flusser (2002, p. 7) explica que “as imagens são, portanto, resultado do esforço de se abstrair duas das quatro dimensões de espaço – tempo, para que se conservem apenas as dimensões do plano.”

⁵⁹² Segundo Fabris (1991), a invenção torna a fotografia mais barata, pois Disdèri produzia imagens menores, em formato 6x9, desta forma permitia a tomada simultânea de oito cliques em chapa única.

Aceitas como provas infalsificáveis, Mauad (1996) afirma que as fotografias foram utilizadas por inúmeras ciências, bem como em âmbito privado através dos álbuns de família. Serviu, do mesmo modo, de prova, de atestado “[...] de um certo modo de vida e de uma riqueza perfeitamente representada através de objetos, poses e olhares” (MAUAD, 1996, p. 76). Para a autora, apreciamos fotografias e por este motivo, “[...] as colecionamos, organizamos em álbuns fotográficos, onde narrativas engendram memórias” (MAUAD, 1996, p. 80).

Ao refletir sobre a fotografia enquanto artefato do passado, Frizot avalia que

É por sua natureza homológica incontestável, registrando uma determinada situação espacial e temporal, que as fotografias constituíram um fato cultural sem precedente; ela reenvia a algo de “real”, e que o observador sabe ter existido em um dado momento e em um determinado lugar (enunciados ou não) (FRIZOT, 2012, p. 30).

Ou seja, o autor indica a foto como fato cultural, algo de real, sem com isso, porém, entendê-las como a realidade em si.

A produção dos álbuns, igualmente, constitui-se uma prática social relevante na história tanto da fotografia, quanto da própria sociedade. Isto porque, os álbuns fotográficos ao lado das chamadas vistas urbanas são expoentes da cultura fotográfica do século XIX. Como acima elucidado, sua produção está relacionada a outro fenômeno do mesmo século, a industrialização da fotografia.

Fabris (1991) salienta que os álbuns fotográficos entram na moda a partir da década de 1850, posteriormente a criação do formato cartão de visita. De acordo com a autora, estes artefatos tornam-se imediatamente uma necessidade para a mentalidade classificadora da época. Vânia Carvalho e Solange Lima (1997) corroboram a esta ideia ao indicarem que o surgimento dos primeiros cadernos destinados ao acondicionamento de retratos fotográficos - enquanto tipografia editorial - eram reservados à montagem dos álbuns. Deste modo, as autoras contribuem à pertinência do ideal de coleção e à construção de uma narrativa própria.

Diferentemente deste tipo impresso de álbum, citado pelas autoras, o *corpus* visual desta pesquisa constitui-se de um artefato artesanal. Os estudos de Armando Silva (2008) sobre os álbuns de família, portanto, aproximam-se dos álbuns artesanais enquanto artefatos únicos, particulares, ou seja, repletos de especificidades. Faz-se fundamental, então,

apresentar, a seguir, as questões formais do álbum de primeira eucaristia, mas também entender a lógica da construção de um álbum frente as suas cerimônias.

Silva percebe que os álbuns fotográficos não só mostram ritos sociais - nascimentos, batizados, casamentos, passeios cerimônias diversas - mas também os produzem a sua maneira:

[...] por isso não é estranho que a primeira comunhão apareça em suas fotos como o rito mais idealizado, calcando a menina os passos do casamento das mais velhas, que assim se antecipa visualmente em importância e solenidade (SILVA, 2008, p 12).

Nessa perspectiva destacada pelo autor, concebe-se a primeira eucaristia tanto como rito religioso, quanto como rito social. Nesse último sentido, ao pesquisar o acervo digitalizado da Revista do Globo, um dos principais periódicos de cultura e vida social do Rio Grande do Sul entre 1929 a 1967, destaca-se a divulgação de fotografias de primeira eucaristia. Em menor grandeza, se comparado as imagens e reportagem sobre casamentos, já em 1929, no primeiro ano de circulação da revista, existem duas fotografias de irmãs da cidade de Tapes, no dia de sua primeira comunhão. Demonstra, entre outras questões, a sociabilidade de um rito entendido como familiar.

A primeira eucaristia é uma das cerimônias mais importante para a Igreja Católica, e, ao que tudo indica também às famílias em suas maneiras de arquivar a memória. Silva (2008) refere-se à consagração principalmente da menina nesta cerimônia. É nesse sentido que ao analisar a produção de álbuns de famílias colombianas e a recorrência de fotografias de ritos, o autor destaca que

Os antropólogos costumam chamar de “rito de passagem” tudo aquilo que constitui um movimento preliminar de transição de um estado a outro. Diferentes cerimônias que vão se tornando constantes com o passar do tempo na vida social (SILVA, 2008, p.147).

A partir deste entendimento, sugere-se pensar na primeira eucaristia não só como um sacramento da Igreja, mas como um rito de passagem social, uma forma de apresentar à sociedade as futuras moças.

Acerca da produção das imagens, uma publicação francesa sobre a primeira comunhão, indica que naquele país, na década de 1920, as imagens eram tiradas em frente a casa, com a visita do fotógrafo e colocação de uma lona ou cortina ao fundo da cena fotográfica. Revela ainda, fotografias tiradas pelo próprio padre, no dia da primeira

comunhão. Contudo, com mais frequência, “[...] a imagem é feita no estúdio, com o próprio fotógrafo, e não necessariamente o dia exato da cerimônia.” (MERGNAC, 2008, p, 54, tradução nossa).

Entre os usos das fotografias de comunhão estava a oferta dessas aos parentes distantes e aos formadores. Assim, eram comumente entregues como regalos às catequistas, professoras, e, no caso do Colégio *Sevigné*, também as Madres Superiores como forma, por exemplo, das alunas não serem esquecidas. Pode-se verificar esta prática na instituição, a partir do verso das fotografias com mensagens manuscritas.

Já sobre a materialidade das representações visuais, Meneses (2003) adverte-nos sobre a preocupação de entender as imagens como coisas que participam das relações sociais, mas, sobretudo como práticas materiais. É nesse sentido que questões técnicas da fotografia devem ser discutidas, levando em conta sua tridimensionalidade, enquanto um artefato cultural.

Típico formato das fotografias da época, o processo gelatina e prata em p&b, têm como peculiar característica, variados tons que apresentam um degredê de cinza. Ao percorrer outros acervos, principalmente os particulares, percebe-se a recorrência desse formato nas imagens de primeira eucaristia.

Referente às fotografias em gelatina e prata, Mosciaro (2009) destaca que este formato, presente no mercado desde a década de 1880, torna-se padrão apenas na década e 1920. Como motivo desse avanço, a autora destaca que sua incorporação ocorre lentamente pelos fotógrafos profissionais, pois “estavam acostumados à exposição mais lenta característica dos papéis por impressão direta” (MOSCIARO 2009, p 23). Em outras palavras, o processo gelatina prata era consideração um avanço, na medida em que reduziu o tempo de exposição, ou seja, uma captura mais rápida, o que tornou a pose menos demorada e contida.

Mosciaro (2009, p. 23) afirma que “neste processo, o papel fotográfico é exposto a uma pequena quantidade de luz, formando uma imagem latente, que necessita de um revelador para se tornar visível”. E ainda que “o papel de impressão por revelação exigia

pouca luz (podia ser impresso com luz artificial) e também permitia a ampliação das imagens produzidas em negativos de pequenos formatos”.

Diferentemente das imagens digitais, populares atualmente, as fotografias não eram instantâneas e necessitavam de um processamento químico para tornarem as imagens visíveis após a exposição à luz. Esta latência gerava uma gama de sentimentos, tanto de expectativa a respeito dos resultados, quanto de frustração frente a eles.

Em relato de ex-aluna do Colégio *Sevigné*, pode-se dimensionar tais sentimentos frente ao seu retrato de primeira eucaristia, no final da década de 1930. Realizado, segundo ela, “no estúdio da moda” ao referir-se ao estúdio Vitória, o resultado levou-a poucos anos depois a rasgar sua foto, pois, em suas palavras, achou-se muito feia. A respeito desta situação, Silva (2008, p. 72) adverte que a fotografia, em um álbum ou coleção, está relacionada à imagem pessoal, “[...] operando de maneira narcisista, e se alguém não se encontra bem consigo mesmo pode transferir seu mal-estar para o álbum, raspando ou rasgando sua foto”.

As imagens de catequizandas, em sua maioria, em poses e locais com forte carga simbólica, nos remetem de imediato a um rito e uma prática religiosa. Nesse sentido, aproxima-se do que Meneses (2005, p 35) denomina de iconosfera, ou seja, “[...] o conjunto de imagens-guia de um grupo social ou de uma sociedade num dado momento e com o qual ela interage”. O autor afirma que “[...] trata-se de identificar as imagens de referência, recorrentes, catalisadoras, identitárias [...]”. A escola, entre outras instituições, na visão desse autor, é uma instituição visual que alimenta a iconosfera.

De certa forma, a série de imagens da primeira eucaristia dão a ver recorrências, denominadas por Carvalho e Lima (1997) de padrões visuais, ligados a estes artefatos que simbolizam, e de certa forma materializam a realização de um dos sacramentos da Igreja Católica. As autoras entendem que os padrões temático-visuais destacam-se por sua recorrência, ou mesmo pela relação de dependência que estabelecem com outros atributos, constituindo, dessa forma, conjuntos distintos, a partir do exame, identificação e quantificação das variáveis de diferentes unidades fotográficas.

Para esta pesquisa utiliza-se as concepções das autoras, porém, apenas a expressão padrões visuais, pois no caso do *corpus* documental, a temática está unificada em torno do evento primeira eucaristia. Nas palavras das autoras “neste contexto, os padrões serão entendidos como categorias abstratas que organizam uma classe de fenômeno recorrente” (CARVALHO; LIMA, 1997, p 57).

Para aproximação desses padrões, como metodologia de análise, cria-se uma grade de interpretação fotográfica dedicada em grande parte ao exame do corpo dos catequizandos, a fim de identificar seus gestos, expressões, vestimentas, além dos objetos que compõem os cenários. Tais escolhas não são aleatórias e fazem parte da tentativa de verificar a recorrência desses descritores a partir das fotografias, pois norteiam esta pesquisa.

O quadro interpretativo

Relacionados aos procedimentos metodológicos necessários à análise de documentos fotográficos, diversos autores (MAUAD, 1996; CARVALHO; LIMA, 1997; LEITE, 2001; MENESES, 2003) indicam a formação de séries fotográficas para a análise das imagens, bem com o respeito, na medida do possível, de certa cronologia. No caso desta pesquisa, as fotografias do álbum constituem uma série única, composta por 69 unidades, das décadas de 1940 e 1950.

Por tratar-se de objetos capturados de forma distinta – retratos posados e instantâneos - opta-se por analisar apenas a série de retratos fotográficos. Do mesmo modo, entende-se que as fotografias da década de 1940 em relação às de 1950 constituem novas práticas, e, por isso, novos gestos. Como detalhe desse panorama da evolução fotográfica, a multiplicação das câmeras portáteis e transformação da cultura fotográfica. É nesse sentido que para Silva (2008) a fotografia adquire velocidade e deslocamento, proporcionando a tradicional ida ao estúdio ou mesmo a tomada no local do evento, por exemplo. Neste contexto, decide-se analisar apenas a série de quatorze imagens produzidas na década de 1940, em um contexto ainda de relevância dos estúdios fotográficos. Dentro desse recorte, a análise ocorre individualmente, em cada fotografia, a partir da aplicação do quadro interpretativo, descrito abaixo, para ao fim, possibilitar o cruzamento de dados e análise do

conjunto de imagens do álbum. Deste modo, pretende-se descrever os campos do quadro de interpretação das imagens.

Propõem-se dois agrupamentos analíticos relativos aos aspectos do espaço e aos sujeitos fotografados. Pertinente aos 'aspectos do espaço', destaca-se na 'Tipologia' o tipo de imagem, ou seja, um retrato individual, coletivo, ou mesmo um ato religioso. Sobre o 'Ambiente' fotografado, pretende-se definir se as imagens foram capturadas em ambiente interno ou externo. Alusivo ao 'Local' evidencia-se se as imagens foram produzidas no Colégio, no estúdio fotográfico, ou mesmo em local não identificado, na medida em que existem fotografias sem características semelhantes aos dois primeiros, tampouco tem-se dados suficientes à sua identificação. Relacionado a isso, a 'Caracterização do espaço' da imagem, busca determinar o local exato da foto como na capela do colégio, no pátio, na sala, mas também outra capela não identificada, uma vez que existem fotografias que aparentam não serem da capela do Colégio *Sevigné*, lugar da realização dessas cerimônias na instituição. Também o 'Mobiliário' e os 'Acessórios' são elementos importantes. Enquanto o primeiro apresenta os campos: cadeira, genuflexório, altar, espelho, aparador e mesa, o segundo traz à baila os acessórios do cenário, como: flores ou flor, folhagem, estátua, vaso, quadro, castiçal, painel-cenário, vela, missal, terço, crucifixo.

Neste momento, assinalam-se as questões referentes aos sujeitos das imagens. O primeiro quesito evidencia a 'Vista do corpo' na foto: corpo inteiro, meio corpo, rosto, $\frac{3}{4}$ corpo - com imagens até a perna. O 'Ângulo de vista' do corpo, diz respeito à posição destes na foto, como: de direita, de esquerda, de frente, de perfil e do alto. Sobre a 'Postura' dos corpos, aponta-se se estão: ajoelhado, apoiado, em pé, debruçado, encostado, lendo, sentado, com braço estendido ou braço flexionado, com a mão cruzada, mãos unidas, ou mão ao rosto e se porta algum objeto. A 'Expressão do rosto' tem o objetivo de detalhar esses elementos com os seguintes campos: sóbrio; sorrindo; de frente; de perfil; olhando para cima e olhando para baixo. No tocante ao 'Objeto portado' procura-se diferenciar os objetos que os catequizando possuem em mãos dos que estavam próximo a eles, pertencente ao cenário. Destacam-se as vela, missal, terço, flor, crucifixo. Quanto à 'Roupas e acessórios' presentes nas imagens, destacam-se os representados unicamente nos catequizandos como: véu, vestido, grinalda, bolsa, terno, bermuda, luva, calça e fita branca no braço, esta última principalmente nas imagens de meninos. As vestes utilizadas pelos padres, não foram elencadas por não ser alvo deste trabalho. Outro campo importante, o

'Sexo' dos referentes: menina ou menino referem-se à dimensão de imagens de meninos que participavam da cerimônia em uma escola feminina. Divide-se a 'Faixa etária' em criança, homem e jovem, estas últimas em referência ao padre e a algumas poucas fotos de moças catequizandas. Por fim, 'Outro personagem' na existência de: padre e anjo.

Da totalidade de campos apresentados até o momento, os últimos três diferenciam-se dos campos múltipla escolha, por serem descritivos. O 'Nome' do retratado é uma informação presente na maioria das imagens, assim como o ano das fotografias, referenciadas como 'Data'. O campo fotógrafo será preenchido quando existir esta informação. Desta maneira, os dados, quando conhecidos, deverão ser descritos e na ausência destas informações deve-se informar a expressão: não identificado.

É válido lembrar que o objetivo neste artigo é apenas apresentar o quadro de interpretação de fotografias.

O corpus visual

Ambiciona-se nesta seção apresentar o *corpus* visual ao descrever suas características formais referentes à totalidade do álbum e das imagens, elementos importantes para compreender o recorte temporal, bem como indicar quesitos a serem analisados em outros momentos da pesquisa. Pretende-se também relacionar os artefatos à congregação das Irmãs de São José, como forma de compreender a reunião das imagens.

O objeto de pesquisa, como já referido anteriormente, consiste de um álbum fotográfico com imagens da primeira eucaristia em estúdios fotográficos, capela do Colégio *Sevigné*, e outros locais, nas décadas de 1940 e 1950, na cidade de Porto Alegre. Destas, quatorze pertencem à década de 1940 e as demais, quarenta e duas ao total, remetem a década de 1950.

Na verdade, o artefato configura-se em uma pasta de cartolina com gramatura espessa, valendo-se de álbum. Mede 23x30cm, com folhas de papel cartolina na função de páginas do álbum. Estas apresentam coloração amarelada e marcas em suas extremidades inferiores que evidenciam o manuseio do artefato. Unem-se por um grampo plástico próprio para pastas. As quarenta páginas com imagens estão separadas por folhas avulsas de papel vegetal. Ao final do álbum existe uma dezena de folhas do mesmo padrão, porém com

ausências de fotografias, o que indica uma ação preventiva à incorporação de novos retratos do acervo.

Ao todo o álbum apresenta sessenta e nove fotografias com processo fotoquímico gelatina e prata, em p&b, dos tipos retratos e instantâneos, fixados por cantoneiras de papel. Destas, a maioria são retratos fotográficos; caracterizados formalmente pelo enquadramento restritivo (CARVALHO; LIMA, 1997); também imagens instantâneas, tiradas no momento da cerimônia, muitas delas fora de foco; e panorâmicas que evidenciam a amplitude da capela e o público. A generalidade das imagens, precisamente sessenta fotografias, mede 9x13cm; seis delas medem 12x17cm; uma mede 11x15cm e uma mede 5x6cm.

A respeito de suas características gerais, a maior parte das imagens possui data e identificação das catequizandas, manuscritas do lado emulsionado do papel fotográfico, precisamente em sua parte inferior. Entretanto, do total de fotografias, sete retratadas estão anônimas, com a ausência de tais informações.

Para fixação das fotos nas páginas, além das cantoneiras, verifica-se que apresentam pequenos pedaços de fita adesiva ao verso, já amareladas pela ação do tempo. Esta situação impossibilita, na grande maioria dos casos, a observação de outras escritas no verso dos artefatos, pois encontram-se totalmente fixadas às páginas. Sua retirada acarretaria em perda de papel fotográfico, e desta maneira, esta ação não foi realizada.

As páginas apresentam muitos detalhes como desenhos, além de inscrições manuscritas ao longo do álbum. Esses elementos disseminados no texto pelo autor, como no caso desta pesquisa, ou mesmo impressor, apontam segundo Roger Chartier (2011) o anseio de indicar a correta interpretação que se deve dar a ele. Esses protocolos de leitura, termo cunhado pelo autor, detalham, entre outras coisas, os hábitos de seu tempo de produção. Chartier entende a própria imagem como um protocolo de leitura, que sugere ao seu leitor “[...] a correta compreensão do texto, o seu justo significado” (CHARTIER, 1998, p. 16).

A partir desse entendimento, destaca-se que cada página do álbum possui legendas e cada fotografia uma moldura composta por traços e flores. A disposição das imagens nas páginas evidencia a preocupação em posicionar duas imagens em cada folha, sobretudo as fotos com tamanho 9x13 cm. Fotografias com suportes maiores, tamanho 12x17cm, por exemplo, ficam expostas isoladamente em uma página. Assim, ora inclinadas para direita, ora para a esquerda, ora no mesmo ângulo da página – condição majoritária em relação às

outras possibilidades – percebe-se que a disposição das fotos está ligada por sua dimensão em relação ao aproveitamento da página.

As legendas demonstram de certa forma, a devoção do momento, tais como “Salve dia entre todos o mais belo”, também “Jesus, pela primeira vez entra em meu coração. Quanta felicidade”, ou mesmo “Senhor, guardei minha alma sempre pura”, entre tantas outras, e indicam a leitura e reunião das fotografias. Destaca-se sua importância simbólica ao rito, mas acima de tudo sua importância social. Entendidas como protocolos de leitura, evidenciam o discurso da congregação, influenciado diretamente pela Igreja Católica.

O álbum contém cinquenta e uma fotografias com meninas retratadas e cinco com meninos. Em sua maioria retratos realizados por estúdios e fotógrafos de Porto Alegre, entre eles: Foto Elétrica, Foto Brasil, Foto Azenha, Foto Avila, Foto Czamanski, Foto Popular, Vitória e Azevedo e Dutra. Entretanto, tal informação não está presente na totalidade das imagens.

Para Silva (2008) o álbum fotográfico apresenta uma vocação narrativa. Nesse sentido, percebe-se ao atentar para a organização do artefato, um ensaio inicial de seqüenciar as imagens cronologicamente. Porém, ao examinar atentamente, verifica-se que esta tentativa não obteve êxito ao apresentar a desordem de décadas, principalmente do final do artefato. Existem, contudo, imagens sem datação num conjunto de cinco fotos.

Nesse primeiro olhar algumas questões de análise parece-nos evidentes. Entre elas, destacam-se as questões de gênero, as representações de infância e de corpo, os produtores - fotógrafos e estúdios - as legendas que perpassam tais artefatos.

Para isso, deve-se anteriormente atentar à relação com a congregação das Irmãs de São José ligada intimamente à produção deste álbum. Através da análise do inventário de objetos do acervo do memorial do colégio, local onde o álbum está salvaguardado, tem-se a indicação da Irmã Marina Rigon⁵⁹³ (19[?] - 2006), como sua organizadora. Aluna da própria instituição nos cursos Ginásial e Complementar, entre 1935 e 1937, a Irmã Marina, em vida, teve importância como guardadora da memória da instituição, dado sugerido por relatos da comunidade do Colégio, a partir do livro de memórias comemorativo ao centenário do Colégio. Infelizmente, inexistente no Memorial e no Colégio documentação informativa sobre produção do álbum, tampouco o conhecimento sobre sua datação.

⁵⁹³ Conhecida também como Catarina dos Anjos, seu nome religioso.

Na verdade, a ação evangelizadora das missionárias da congregação⁵⁹⁴ no Colégio *Sevigné*⁵⁹⁵ é percebida nos relatos nas ex-alunas sobre o cotidiano escolar. Em suas memórias, constata-se que nos primeiros anos da instituição, a língua francesa, por exemplo, não estava presente somente no nome da escola⁵⁹⁶, ou em sua fundadora, mas também junto às religiosas, as Irmãs de São José provenientes de *Chambéry*. Isso porquedas sete convidadas a auxiliar *Emmeline Courteilh*, em 1904 - quatro anos após o início da escola - cinco delas tinham origem francesa. Werle (2008) assegura que o francês era ensinado em todos os anos de estudos, bem como utilizado nas comunicações diárias. Em depoimento, uma ex-aluna da década de 1930 afirma que durante as primeiras décadas, especificamente até a década de 1920, falava-se na escola predominantemente o francês. Contudo, a partir do período do nacionalismo brasileiro, na década de 1930, este costume foi deixado de lado. (WERLE, 2002).

No acervo do Memorial do Colégio, encontra-se outros álbuns tanto de fotografias, quanto de desenhos e cartões postais, por exemplo. Estes indiciam a prática de alunas e congregação na confecção desses artefatos. Na publicação de memórias das alunas e funcionárias da instituição, a respeito do tradicional quadro de formatura doado ao Colégio pelas formandas das décadas de 1920 a 1940, uma das ex-alunas explica que

[...] nossa turma decidiu não confeccionar o quadro tradicional, optando por um álbum de formatura. [...] o quadro permaneceria na escola e seria mais um entre tantos outros, enquanto o álbum poderia ficar com cada uma das formandas (HISTÓRIAS ..., 2000, p. 41).

Durante décadas o colégio destina-se à educação feminina, apenas no jardim de infância e no curso preparatório à primeira série com a participação de meninos. Como reflexo desta situação, ha presença de meninas na maioria das fotografias da instituição. Por outro lado, a capela da escola atendia, além das alunas do Colégio, também a comunidade do Centro, e estava ligada à Igreja do Rosário. Esta situação esclarece-nos a respeito da participação de meninos na primeira eucaristia, e, principalmente o motivo do álbum

⁵⁹⁴ Werle (2008, p. 173) assegura que “na comunidade de religiosas organicamente se articulavam autoridade, obediência, identidade religiosa e missão educacional.”

⁵⁹⁵ O Colégio *Sevigné* situa-se no centro da cidade de Porto Alegre, Rio Grande do Sul. Inicia suas atividades em 1º de setembro de 1900 (WERLE, 2005; 2008), como iniciativa da família *Courteilh*, oriunda da França e estabelecida em Porto Alegre anos antes. Octavio *Courteilh* era Agente Consular, vinculado ao Ministério de Instrução Pública e de Belas-Artes da França e sua esposa *Emmeline Courteilh*, fundadora da instituição.

⁵⁹⁶ O nome da instituição é uma homenagem à escritora Marie de Rabutin Chantal, conhecida pela alcunha de Madame *Sevigné*, nascida em Paris, no ano de 1626. Destacou-se na corte francesa, entre outros aspectos, por seu estilo epistolar. (WERLE, 2002; 2005; 2008).

fotográfico apresentar poucas imagens de meninos que realizaram sua catequese no Colégio.

A respeito da participação na preparação à primeira eucaristia:

Quando íamos fazer a primeira comunhão, minha irmã e eu, que ainda não freqüentávamos a escola, lá passamos a conviver, durante o período de aulas de catequese. Esperávamos na aula da Irmã Noely e éramos aceitas como se já fizéssemos parte daquele colégio. E tive o privilégio de fazer a Primeira Comunhão na mais linda capela desta cidade, no querido Seigné (HISTÓRIAS ..., 2000, p. 117).

Esta narrativa indica-nos, entre outros aspectos, a admiração com a escola, mas também que os ensinamentos não se destinavam somente às alunas da instituição, e sim abertos também à comunidade, como indicado anteriormente.

Na publicação da comunidade escolar em comemoração ao centenário do Colégio *Seigné*, as alunas narram suas lembranças e experiências a respeito da instituição. Dessas memórias, interessa-nos saber a respeito da prática da catequese e primeira eucaristia. Percebe-se nessas lembranças, uma mistura de disciplina e diversão, de bondade vinda das mães, mas também do temor e submissão, além da admiração e respeito pelas Irmãs.

Entre os relatos das ex-alunas, Dioneia Rüdigger enumera a primeira comunhão como um dos momentos felizes de sua participação na história do Colégio. A transmissão da cultura, mas, principalmente, a formação moral e religiosa é, do mesmo modo, destacada por algumas alunas.

Na publicação, sobre a década de 1950, a Irmã Lourdes Della Giustina relata que a preparação das crianças para a primeira comunhão era realizada pela Irmã Vitorina. Já em suas lembranças, a Irmã Maria Diumira Neglia aponta que a Irmã Noely, além de alfabetizadora, também preparava crianças para a primeira comunhão.

Algumas ex-alunas, narram suas memórias sobre a primeira eucaristia, Destaca-se as lembranças da Irmã Marília Abrahão Gonçalves sobre a madre superiora e a cerimônia

Recordo com respeito a postura e o sorriso de *Mère Sainte Odile*: foi quem tocou órgão durante a Primeira Comunhão de 1946. [...] Irmã Maria da Eucaristia foi a catequista que nos preparou para Primeira Visita de Jesus, orvalhando a plantinha de fé trazida da família. (HISTÓRIAS ..., 2000, p. 171).

Neste trecho tem-se o relato de uma Irmã, Rosina Muraro, que rememora a década de 1930

No mês de outubro, mês do Rosário, era a Primeira Eucaristia. Quanta solicitude e carinho das catequistas na preparação daquelas crianças ... Chegado o dia, eu me esmerava em ornamentar os altares, especialmente o altar do Santíssimo, para que a lavoura das flores fosse, ao menos, um pequeno reflexo da inocência imaculada que Jesus ia encontrar naqueles corações! (HISTÓRIAS ..., 2000, p. 196)

Sobre a data da cerimônia, no entanto, o verso de algumas imagens apresenta informações que diferem do exposto acima. Deste modo, sugere-se que a primeira eucaristia realizava-se no segundo semestre do ano.

A partir desses pequenos relatos da memória de ex-alunas e ex-funcionárias, percebem-se os preceitos das Irmãs de São José. Ao cruzarmos com as legendas do álbum, podem-se perceber expressos também, o próprio discurso da Igreja Católica, aproximação fecunda que deverá ser aprofundada em outros momentos da pesquisa.

Apontamentos finais

Pretende-se aqui relacionar questões acima citadas e promover um olhar específico sobre o *corpus* visual, bem como realizar alguns apontamentos em uma tentativa de conclusão.

Concernente a materialidade das quatorze fotografias analisadas, medem 9x13 cm, e, em relação a esta tipologia de retrato, aparentam pertencerem a um padrão comercializado na época, baseado, também no conhecimento de similares a elas em outros acervos. As imagens possuem bom estado de conservação, com a ausência de fungos ou perda de suporte. Por outro lado, duas imagens apresentam o processo de deterioração intrínseca ao objeto fotográfico com processamento de gelatina e prata, conhecido como espelhamento da prata, ainda sem comprometimento da imagem.

Sobre a cultura fotográfica na década de 1940, relatos de ex-alunas evidenciam que as fotografias da primeira eucaristia não eram tiradas na capela do Colégio *Sevigné*, na oportunidade da cerimônia. Sobre fotografias em interiores, Possamai (2006) afirma que desde o final da década de 1920, os estúdios da cidade já fotografavam ambientes internos. A autora explica que a invenção e comercialização da lâmpada de *flash* ocorreram somente no final da década de 1920. Assim, entende-se que um número reduzido de fotógrafos possuía condições de importação, oferecendo tais serviços.

Por outro ângulo, a partir do relato de duas ex-alunas da instituição, levadas pelos familiares aos estúdios fotográficos, as imagens eram realizadas dias ou mesmo semanas

antes ou depois da cerimônia. Dado que leva-nos a inferir sobre os fotógrafos e estúdios, mesmo em números superiores aos estabelecimentos do início do século XX, continuavam a ser escolhidos de acordo com os extratos sociais. Mas também, entende-se que nesta época o costume de ir ao estúdio era mais comum que a oferta de produção de eventos pelos fotógrafos na elaboração de objetos de valor à sociedade porto-alegrense. Ou seja, entende-se que nesta época a fotografia de primeira eucaristia no estúdio possuía valor social e simbólico.

Sobre as imagens do álbum na década de 1940, pode-se destacar os seguintes estabelecimentos fotográficos: Foto Elétrica, Vitória, Foto Brasil entre alguns estúdios não identificados. A dificuldade em aprofundar estes dados está ligada a inexistência de estudos sobre estabelecimentos fotográficos na década de 1940 em Porto Alegre, devido, sobretudo, a “[...] massificação da fotografia, em curso a partir do final do século XIX, decorrente do advento das máquinas fotográficas portáteis” (POSSAMAI, 2006, p. 276).

As fotografias de primeira eucaristia representam a mesma composição de cena por muitas décadas, apesar das variantes ligadas principalmente a autoria das imagens. Isso porque as mudanças de mentalidade que geram as representações visuais são mais lentas em relação às evoluções técnicas da fotografia, mas também aliado as questões ritualísticas da Igreja Católica, que do mesmo modo, não se transformam rapidamente. Assim o estudo dos padrões visuais possibilita compreender as transformações e permanências da prática fotográfica aliada à prática evangelizadora das Irmãs de São José.

O costume de ofertar as fotografias do rito da primeira eucaristia aos parentes e professoras, possibilita a coleção constituída pelas Irmãs do Colégio *Sevigné* e sua organização através do álbum. Infere-se que o ato de constituir o artefato pode estar ligado a motivos como a organização de uma coleção de imagens, arquivamento de retratos de ex-alunos de catequese, ou mesmo a montagem de um relatório sobre a ação da congregação. Entretanto, ainda não existem documentos ou mesmo um relato que faça referência a elaboração desse álbum fotográfico pela Irmã Marina.

Do mesmo modo, entende-se que nessa época a fotografia de primeira eucaristia constituía-se em um atestado de realização do sacramento, pois a partir de pesquisa nos arquivos da Cúria Metropolitana de Porto Alegre, constata-se que naquele contexto, inexistia o registro da cerimônia pela Igreja. Contudo, acredita-se que a prática de registrar o cotidiano pelas Irmãs de São José, contemplaria o cruzamento de informações, entretanto

até o momento, não foram localizados tais dados, restando-nos apenas algumas pistas relativas ao assunto.

Entretanto, esta ligação entre o Colégio com a oferta de aulas de catequese, e a Congregação promotora dos ensinamentos e do próprio rito, tem-se mostrado um excelente viés de pesquisa. A dificuldade de estabelecer elos através de documentos que nos aproximem dessa prática dificulta a compreensão dessa relação. Os relatos da comunidade do *Sevigné*, através da publicação de comemoração do centenário da instituição, mostram-se, nesta ausência, fundamental para compor o cruzamento de dados e documentos visuais. Os relatos das alunas são carregados de sentimentos como admiração, gratidão de orgulho por serem ex-alunas de uma instituição centenária. Expressos na publicação da instituição auxiliam-nos a uma aproximação com o rito, ao mesmo tempo em que explicitam o trabalho da congregação na evangelização das alunas do Colégio e comunidade do centro da cidade.

Enfim, o álbum revela-nos a própria evolução da fotografia: das poses estáticas à captura de fragmentos de segundos com as tomadas instantâneas durante a cerimônia. Mas também a relação da congregação das Irmãs de São José na evangelização da elite porto-alegrense na década de 1940. Algumas questões de pesquisa são oportunas e carecem de aprofundamento, como a organização da cena fotográfica com a centralidade do retratado e o olhar periférico, repleto de símbolos católicos. Estes pontos, porém não pertencem aos objetivos deste recorte de pesquisa, apresentado neste artigo.

Referências

CHARTIER, Roger. A cultura do objeto impresso. In: _____. *As utilizações do objeto impresso*. Tradução: Ida Boavida. Miraflores, Portugal: Difel, 1998. P. 9-21.

_____ (org). *Práticas de leitura*. 5ª ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2011.

CARVALHO, Vânia, et al. *Fotografia e Cidade: da razão urbana à lógica de consumo* Campinas: Mercado das Letras; São Paulo: Fapesp, 1997

FABRIS, Annateresa (org). *Fotografia: usos e funções no século XIX*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1991.

FLUSSER, Vilém. *Filosofia da caixa preta: ensaios para uma futura filosofia da fotografia*. Rio de Janeiro: Relume Dumara, 2002.

FRIZOT, Michel. "Fotografia", um destino cultural. In: SANTOS, Alexandre; CARVALHO, Ana Maria. *Imagens: arte e cultura*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2012

HISTÓRIAS DO SEVIGNÉ CENTENÁRIO 1900-2000. Porto Alegre: Editora Pallotto, 2000.

LE GOFF, Jaques. *História e Memória*. 6 ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2012.

- LEITE, Miriam Moreira. *Retratos de família: leitura da fotografia histórica*. 3. ed. São Paulo: EDUSP / FAPESP, 2001.
- MAUAD, Ana Maria. Através das imagens: fotografia e história interfaces. *Tempo*, Rio de Janeiro, vol. 1, n.º. 2, 1996, p. 73-98. Disponível em: <http://www.historia.uff.br/tempo/artigos_dossie/artg2-4.pdf>. Acesso em 23 jan 2014.
- MENESES, Ulpiano Bezerra de. Fontes visuais, cultura visual. Balanço provisório, propostas cautelares. In: *O ofício do historiador*, Revista Brasileira de História. São Paulo, v.23, n.45, jul. 2003.
- _____. Rumo a uma "História Visual". (MARTINS, José de Souza; ECKERT, Cornélia; NOVAES, Sylvia Caiuby (Org). *O imaginário e o poético nas ciências sociais*. Bauru, SP: Edusc, 2005.
- MERGNAC, Marie-Odile. *Communions d'hier et de toujours*. Paris: Archives & Culture, 2008.
- MOSCIARO, Clara. **Diagnóstico de conservação em coleções fotográficas**. Ministério da Cultura: FUNARTE, 2009. (Caderno Técnico, 6).
- POSSAMAI, Zita. O circuito social da fotografia em Porto Alegre (1922 e 1935). *Anais do Museu Paulista*. v. 14. n.1. Jan.- Jun. 2006.
- SANTOS, Alexandre Ricardo dos. Corpo e controle: o olha do poder e o esquadrinhamento individual. *Porto Alegre*, Porto Alegre, v. 7, n. 13, p. 55-68, nov 1996.
- SILVA, Armando. *Álbum de família: a imagem de nós mesmos*. Tradução: Sandra Martha Dolinsky. São Paulo: Editora Senac São Paulo: Edições SESC SP, 2008.
- VASQUEZ, Pedro. *Fotografia: reflexo e reflexões*. Porto Alegre : L&pm, 1986.
- _____. (Coord.). *História institucional: Colégio Seigné*. São Leopoldo: FAPERGS, 2002. CD-ROM.
- _____. Práticas de gestão e feminização do magistério. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 126, set./dez. 2005. p. 609-634.
- _____. Colégio Seigné e o Curso Complementar. In: TAMBARA, E.; CORSETTI, B.. *Instituições formadoras de professores no Rio Grande do Sul*. vol. 2. Pelotas: Ed. UFPEL, 2008. p 159-192.

RASTREANDO PRÁTICAS DE LEITURA NA BIBLIOTECA DO COLÉGIO FARROUPILHA (PORTO ALEGRE/RS, DÉCADAS DE 1960 A 1980)

Roberta Barbosa dos Santos
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
bs_beta@hotmail.com

Resumo

Esta pesquisa inscreve-se no campo da História da Educação e assenta-se nos postulados da História Cultural, inspirada em estudos sobre a história das bibliotecas e da leitura, desenvolvidos por autores como Umberto Eco e Roger Chartier. O estudo investigou a Biblioteca Manoelito de Ornellas, fundada em 1968 no Colégio Farroupilha e buscou compreender a relação destes com a leitura, entre as décadas de 1960 e 1980. Como metodologia, foram realizadas entrevistas com três ex-funcionárias do colégio que tiveram suas trajetórias afetadas pela biblioteca e análise de alguns documentos da instituição. Supõe-se que diversas podem ter sido as relações destes alunos com a leitura; no entanto, esta pesquisa se propôs a compreender as relações destas práticas tuteladas pela instituição escolar, que, de alguma forma, deixaram rastros, seja por meio dos documentos oficiais do colégio, seja através das memórias das pessoas entrevistadas.

Palavras-chave: Biblioteca escolar, práticas de leitura, alunos leitores.

Introdução

Este estudo apresenta uma investigação das representações das práticas de leitura de alunos do Colégio Farroupilha, pertencente à rede privada da cidade de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, do final da década de 1960 até o início da década de 1980, tendo como cenário a Biblioteca Manoelito de Ornellas, fundada nas instalações do colégio em 1968.

A pesquisa inscreve-se no campo da História da Educação e assenta-se nos postulados da História Cultural, em especial da cultura escrita, tendo como inspiração estudos acerca da história das bibliotecas e da leitura, desenvolvidos por autores como Umberto Eco e Roger Chartier, dentre outros.

Tendo a História Oral como metodologia, foram realizadas entrevistas, no primeiro semestre de 2014, com a diretora do colégio, que, em 1968, idealizou o projeto de biblioteca Manoelito de Ornellas, e é considerada grande entusiasta da mesma; e com duas funcionárias da biblioteca: a primeira bibliotecária do cenário em questão e uma professora de Artes Aplicadas que auxiliava na restauração de livros.

Além disso, foi realizada uma análise documental a partir de diversos artefatos encontrados em visitas à biblioteca Manoelito de Ornellas e ao Memorial do Colégio Farroupilha: enquetes sobre as preferências de leituras dos alunos, e balanços dos leitores

mais assíduos, entre outros documentos, serviram de suporte para auxiliar a compreensão do processo de construção da biblioteca e da repercussão que a mesma exerceu na vida desta comunidade escolar.

Tomando a biblioteca como um lugar de pesquisa e conservação do saber coletivo por meio do escrito, este estudo toma como base a afirmativa de Umberto Eco (2010) ao defender que a mesma teve seu passado e terá seu futuro dedicado ao livro e sua conservação, o que a torna um templo da memória vegetal. Para Eco, “uma biblioteca é a melhor imitação possível, por meios humanos, de uma mente divina, onde o universo inteiro é visto e compreendido ao mesmo tempo” (ECO, 2003).

Partindo desta concepção, o estudo toma a biblioteca como disseminadora das práticas de leitura dos alunos do Colégio Farroupilha e busca investigar e compreender os significados que a mesma exerceu na vida daquela comunidade escolar entre as décadas de 1970 e 1980.

A seguir, é apresentado um apanhado teórico acerca das práticas de leitura, seguido de uma análise da biblioteca no mundo e sua trajetória no tempo. Posteriormente, a análise dos documentos encontrados e das falas das entrevistadas é contrastada, auxiliando a compreensão a história da Biblioteca Manoelito de Ornellas e seus enlaces com as relações que os alunos mantiveram com a leitura naquele local. Por fim, são tecidas algumas considerações sobre esta análise.

Um pouco da história das práticas de leitura

A potencialidade deste estudo se volta para a importância da História Cultural e suas interfaces com a História da Educação, apostando no olhar voltado ao passado, que, na definição de Chartier, consiste em “ajudar a compreender quais são os significados e os efeitos das rupturas que implicam os usos, ainda minoritários e desiguais, mais cada dia mais vencedores, de novas modalidades de composição, de difusão e de apropriação do escrito” (CHARTIER, 2002, p.9).

O ponto de vista histórico, nesta investigação, permite analisar, contrastar e interpretar as relações que pessoas de uma determinada comunidade escolar exerceram com o livro e seu local de conservação, a fim de desnaturalizá-las e buscar a compreensão de como as mesmas se constituíram.

Como argumenta Chartier, as condições para uma história das maneiras de ler são dificultadas “tanto pela raridade dos vestígios diretos quanto pela complexidade da interpretação dos indícios diretos” (CHARTIER, 2001, p.77). As pistas para uma história das práticas de leitura estão, muitas vezes, implícitas em documentos variados, transformando o pesquisador em uma espécie de detetive que percorre os mais diversos caminhos em busca de conhecer melhor seu objeto de investigação.

Independentemente do suporte utilizado para a leitura, diversos gestos caracterizam as maneiras de ler, podendo manifestar-se de forma simultânea ou oposta. Ler propriamente um texto, ver ler, ouvir ler, ler oralmente, ler silenciosamente, ler na individualidade, ler na coletividade, ler extensivamente, ler intensivamente são apenas alguns exemplos do que podemos considerar como práticas de leitura.

A fim de se compreender os processos de leitura, Chartier propõe a análise de uma relação triangular, em que é indissociável a relação entre o texto escrito, as práticas com ele estabelecidas e a materialidade de seu suporte, “o reestabelecimento de sua⁵⁹⁷ verdadeira complexidade exige um exame de relação muito estreita entre três pólos: o próprio texto, o objeto que comunica o texto e o ato que o apreende” (CHARTIER, 1992, p.220).

Com base nesta relação, é fundamental a percepção das mutações das práticas de leitura no decorrer do tempo, desencadeadas, principalmente, pelas transformações dos suportes ofertados à leitura, o que deu origem às três grandes revoluções do livro. Tais transformações marcaram o percurso do livro e das relações com ele estabelecidas por seus leitores no mundo todo, pois, conforme Chartier,

Os gestos mudam segundo os tempos e lugares, os objetos lidos e as razões de ler. Novas atitudes são inventadas, outras se extinguem. Do rolo antigo ao códex medieval, do livro impresso ao texto eletrônico, várias rupturas maiores dividem a longa história das maneiras de ler (CHARTIER, 1999, p.77).

Dos manuscritos dispostos no rolo ao códex, são diversas as transformações nas maneiras de ler e de se relacionar com o objeto que comunica o texto. O leitor, acostumado a dispor sobre o rolo suas duas mãos para manuseá-lo, conquista, com o códex, uma maior liberdade de manuseio. Tendo, assim, uma de suas mãos livres, o leitor pode então usá-la para escrever e fazer anotações ao mesmo tempo em que lê. Além da possibilidade de folhear as páginas, encontrar um trecho no códex torna-se mais prático, ao contrário do que

⁵⁹⁷A palavra “sua”, neste excerto de Chartier, refere-se a uma obra e seu significado.

ocorria com o rolo, uma vez que era necessário desenrolar o pergaminho até encontrar determinado trecho, e enrolá-lo novamente para seguir a leitura. Segundo Chartier, os novos leitores do códex “defrontavam-se com um objeto novo, que lhes permitia novos pensamentos, mas que, ao mesmo tempo, supunha o domínio de uma forma imprevista, implicando técnicas de escrita ou de leitura inéditas” (CHARTIER, 1999, p. 93).

Ainda assim, em meados do século XV, a reprodução de textos só era possível através da cópia manuscrita. Eis que surge Gutenberg com a prensa e os tipos móveis, fato que barateou o custo do livro e proporcionou maior rapidez à sua produção, conquistando, conseqüentemente, um maior número de leitores. Mesmo com tamanhas transformações, o surgimento da imprensa não altera o suporte textual, pois o princípio do códex permanece. O que muda nesta ocasião é a forma de produção do livro. É nesta segunda revolução do livro que surgem os primeiros indícios de uma suposta atividade editorial, que iria se aperfeiçoar mais tarde, por volta século XIX.

Se olharmos para trás e observarmos as figuras de “editores” dos séculos XVI ao XVIII, de Plantin a Panckoucke, é claro que não existe então uma autonomia similar da atividade editorial. Primeiro se é livreiro, primeiro se é impressor e, porque se é livreiro ou gráfico, se assume uma função editorial. Deve-se falar então, para ser preciso, de “livreiro-editor”, ou de “gráfico-editor”. (CHARTIER, 1999, p.53).

Já na revolução atual, Chartier alerta para a abrangência de textos brutos, pois a Internet abriga, muitas vezes, “textos que não foram nem pensados, em relação à nova forma de suas transmissões, nem submetidos a nenhum trabalho de correção ou edição” (CHARTIER, 2002, p.116). O surgimento do texto eletrônico vem causando também o “desaparecimento” do autor: caracterizado por sua maleabilidade, ele propicia uma apropriação individual dos discursos.

Vista de outra forma, mais uma vez surge uma revolução nas práticas de leitura que interfere diretamente nas práticas de escrita. Pode-se dizer que o texto eletrônico aprimora o gesto de escrever enquanto se lê, possibilitado pelo surgimento do códex, pois “o leitor não é mais constrangido a intervir na margem, no sentido literal ou no sentido figurado. Ele pode intervir no coração, no centro” (CHARTIER, 1999, p. 91). Por outro lado, folhear uma página torna-se impossível – com exceção de aplicativos desenvolvidos especialmente para a leitura dos e-books – e, nesta ocasião, o uso da barra de rolagem da tela torna o gesto semelhante ao manuseio do rolo.

Além disso, se tínhamos antes infinitos suportes para os mais variados tipos de textos (livros, jornais, revistas, etc), hoje temos a tela assumindo uma pluridade de suportes em um, uma vez que clássicos da literatura, textos informativos e jornalísticos são lidos na própria tela. Em suma, o texto eletrônico provoca uma tríplice ruptura: primeiramente, a nova modalidade de leitura induz a uma nova modalidade de escrita, além de incitar uma nova relação com os textos e impor-lhes uma nova forma de inscrição. Ainda assim, tamanhas as mudanças trazidas pela nova modalidade textual, autores garantem que a tela não trará o fim do livro. As transformações anteriores apontam que uma nova maneira de ler não necessariamente substitui a outra.

Um pouco da trajetória das bibliotecas

Há quem pense que ela irá acabar, mas autores como Roger Chartier, Umberto Eco e Robert Darnton garantem sua conservação e até mesmo a ideia de torná-la universal, devido às proporções tomadas pela terceira revolução do livro:

O Google pode desaparecer [...]. empreendimentos eletrônicos vêm e vão. Bibliotecas de pesquisa duram séculos. É melhor fortalecê-las do que declará-las obsoletas, porque a obsolescência é uma característica intrínseca das mídias eletrônicas (DARNTON, 2010, p.55).

O fato é que a biblioteca vem sofrendo inúmeras mutações ao longo dos tempos, sempre acompanhando as alterações dos suportes e das práticas que incorporam o escrito. A Biblioteca de Alexandria, uma das mais conhecidas da antiguidade, foi fundada por Ptolomeu I⁵⁹⁸, que tinha por objetivo reunir ao menos uma cópia de cada obra escrita no mundo todo. Após cerca de 900 anos de existência, um incêndio pôs fim à Biblioteca de Alexandria e ao sonho de seu fundador.

A terceira revolução do escrito, porém, traz à tona, novamente, a possibilidade de reunir todas as obras da humanidade:

Com o texto eletrônico, a biblioteca universal torna-se imaginável (senão possível) sem que, para isso, todos os livros estejam reunidos em um único lugar. Pela primeira vez, na história da humanidade, a contradição entre o mundo fechado das coleções e o universo infinito do escrito perde seu caráter inelutável (CHARTIER, 1999, p.117).

⁵⁹⁸ Nascido em Ptolemaida Hérnia, no Egito, Ptolomeu tornou-se um ilustre discípulo da escola de Alexandria.

Se a história das bibliotecas acompanha a história da cultura escrita, pode-se dizer que, ao passo que mudam as práticas de leitura e escrita, mudam os modos de conservação do escrito. Com base nas proposições de Umberto Eco, pode-se dizer que as primeiras bibliotecas conservaram a memória mineral, “porque os primeiros signos foram gravados em tabuinhas de argila ou esculpidos sobre pedra” (ECO, 2010, p.14). Anteriormente, as experiências ficavam registradas apenas na esfera cerebral, constituindo a memória orgânica.

Já a biblioteca que vislumbramos hoje, abrange o terceiro e último tipo de memória – a memória vegetal:

com a invenção da escrita, nasceu pouco a pouco o terceiro tipo de memória, que decidi denominar vegetal porque, embora o pergaminho fosse feito com pele de animais, o papiro era vegetal e, com o advento do papel (desde o século XII), produzem-se livros com trapos de linho, cânhamo e algodão – e por fim a etimologia tanto de biblos como de liber remete à casca da árvore (ECO, 2010, p.15).

No Brasil, os primeiros livros foram trazidos pelos jesuítas, em meados do século XVI. Importa lembrar que a formação intelectual naquele tempo concentrava-se nas mãos da Igreja Católica. Monica do Amparo Silva afirma que “os primeiros colégios do Brasil foram fundados pelos jesuítas de São Vicente e Salvador e as primeiras bibliotecas eram justamente destes colégios” (SILVA, 2004, p.4). As palavras de Else Válio também auxiliam a compreender esta trajetória:

Com pequenos acervos que mal atendiam às necessidades das propostas pedagógicas da Companhia de Jesus, os padres faziam cópias das cartilhas para poderem ensinar as primeiras letras aos alunos do Brasil Colônia. Foi necessário solicitar à metrópole remessa de livros de diversos gêneros, pra poderem atender a demanda tanto de instrução das crianças como da capacitação de professores (VÁLIO, 1990, p.15).

Com a expulsão dos jesuítas em 1759, instituíram-se no Brasil as *aulas régias*, primeira experiência de ensino público no Brasil. Essas *aulas* foram se difundindo pelo Brasil, ainda que de maneira precária (SAVIANI, 2005). De maneira improvisada, essas *aulas* eram geralmente constituídas de uma única peça, diferentemente da estrutura que conhecemos hoje, planejada e dividida em salas e setores:

Com professores reconhecidos ou nomeados como tais pelos órgãos de governos responsáveis pela instrução, essas escolas funcionavam em espaços improvisados, como igrejas, sacristias, dependências das Câmaras

Municipais, salas de entrada de lojas maçônicas, prédios comerciais, ou na própria residência dos mestres (FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p.21).

No final do século XIX, começam a ser difundidos no Brasil os discursos de renovação da escola brasileira com os ideais da Escola Nova. O modelo de escola tradicional seria substituído pelo *novo* trazido pelo movimento do escolanovismo. Conforme Diana Vidal,

O aluno assumia soberanamente o centro dos processos de aquisição do conhecimento escolar [...]. o recurso aos testes e à constituição das classes homogêneas pretendia assegurar a centralidade da criança no processo educativo e garantir o respeito à sua individualidade em uma escola estruturada para o ensino de um número crescente de alunos. A regulação das práticas escolares realizava-se pela contabilidade de ritmos e produção de gestos eficientes. Os materiais da escola recebiam outra importância porque imprescindíveis à construção experimental do conhecimento pelo estudante. Os métodos buscavam na “atividade” sua validação (VIDAL, 2000, p.498).

Ao menos teoricamente, aos poucos, o ideal da Escola Nova foi colocando o aluno como protagonista no processo educativo, tendo como uma das consequências sua maior inserção no espaço da biblioteca escolar e interação com os livros, onde o aluno, enquanto leitor, poderia ter acesso aos livros, manuseá-los, levá-los para casa.

Ainda assim, Ana Maria Polke alerta para a ausência de bibliotecas escolares no Brasil em meados do século XX:

A ausência da biblioteca ou a sua presença ornamental – o que talvez fosse pior – por levar o educando ao antigo e indesejável conceito de biblioteca-museu, parece ligar-se mais às características do próprio ensino tradicional [...]. Numa escola verbalista e centrada no professor-transmissor de conhecimentos, enquanto o aluno era apenas o receptor passivo desses conhecimentos, a ausência da biblioteca não foi notada (POLKE, 1973, p.62).

A autora sinaliza, contudo, que ao passar por reformas no ensino, o país buscava ajustar-se a esta nova concepção de educação, estando a biblioteca escolar firmando-se “definitivamente como extensão natural da sala de aula” (POLKE, 1973, p.64). O ideário escolanovista foi, aos poucos, transformando a biblioteca escolar em um local de troca, diálogo e interação.

Na mesma linha de raciocínio, Luciano de Faria Filho e Diana Vidal reafirmam este novo papel da biblioteca no espaço escolar:

As bibliotecas e os museus escolares eram revalorizados. À mera observação indicada pelo ensino intuitivo, a escola ativa preceituava a atividade constante do aluno. Assim, em vez de lugares de freqüentação,

museus e bibliotecas passavam também a espaços de experimentação (FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p.29).

De um modo geral, pode-se dizer que as bibliotecas escolares no Brasil trilharam um caminho tortuoso até chegar ao modelo que se conhece hoje. Sua função inicialmente “ornamental”, passou a atender professores, até, finalmente, chegar aos alunos.

O Colégio Farroupilha e a construção de sua biblioteca

Para contar a história da Biblioteca Manoelito de Ornellas, é preciso saber um pouco sobre o Colégio Farroupilha. Além de livros que narram a trajetória da instituição⁵⁹⁹, quem me ajuda a contar estas histórias são a ex-diretora Vera Matte, que atuou na gestão do colégio de 1967 a 1988 e foi a grande entusiasta da criação da biblioteca; Vivian, a primeira bibliotecária; e Ingrid, professora de Artes Aplicadas que auxiliou a biblioteca fazendo restauração de livros.

Mantido pela Associação Beneficente Educacional (ABE), o Colégio Farroupilha foi inaugurado no ano de 1886, no centro de Porto Alegre e, inicialmente, chamava-se Knabenschule des Deutschen Hilfsverein, devido a suas origens germânicas. O colégio iniciou suas atividades em salas alugadas da Comunidade Evangélica na Rua Senhor dos Passos, passando para sua sede própria nove anos mais tarde, na Rua São Raphael, atual Avenida Alberto Bins (figura 1). Era uma escola apenas de meninos, passando a abranger meninas, em turmas separadas, somente em 1904. Em 1929, tornou-se uma escola mista, contemplando meninos e meninas em uma mesma turma.

⁵⁹⁹ TELLES (1974); HOFFMEISTER FILHO (1996). Estes, são livros memorialísticos produzidos pela instituição, que servem como fontes, desde que relativizados, porque podem ter o intuito de edificar a instituição.

Figura 1: Primeira sede do colégio (Bairro Centro)



Fonte: Memorial do Colégio Farroupilha

Em 1936, devido ao crescimento do colégio, notou-se a necessidade da oferta de um Curso Ginásial e, assim, a instituição passou a chamar-se Ginásio Teuto-brasileiro Farroupilha. No ano seguinte, o golpe de Estado que instaurou o Estado Novo promoveu mudanças que atingiram a escolarização brasileira, especialmente as escolas identificadas a comunidades étnicas alemãs e italianas.

Alice Jacques conta que 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 fosse incorporado à cultura brasileira” (JACQUES, 2013, p.73). A autora complementa afirmando que a escola “sofreu grandes mudanças, pois a campanha de nacionalização fora muito forte, quando o ginásio teve sua denominação simplificada para Ginásio Farroupilha” (JACQUES, 2013, p.73).

Em 1962, o colégio passou a ter sua sede no Bairro Três Figueiras, onde permanece até hoje, com três pavilhões destinados aos cursos Primário, Ginásial e Científico (figura 2). É lá que a biblioteca Manoelito de Ornelas começou a tecer sua história.

Figura 2: Atual sede do colégio (Bairro Três Figueiras)



Fonte: Memorial do Colégio Farroupilha

De acordo com o que foi relatado nas entrevistas, entende-se que na sede inicial do colégio, o *Velho Casarão*, como costuma ser chamado por aqueles que lá estudaram ou trabalharam, não contava com uma biblioteca escolar propriamente dita, apenas com uma espécie de depósito de poucos livros que eram doados. Conforme fala da ex-diretora, este “depósito” ficava localizado na sala dos professores, para uso exclusivo dos mesmos, e servia apenas para consulta local das obras, ficando os alunos condicionados a obterem seus materiais de ensino e livros em geral por meio de compra em locais externos ao colégio. Nas palavras de Vera Matte:

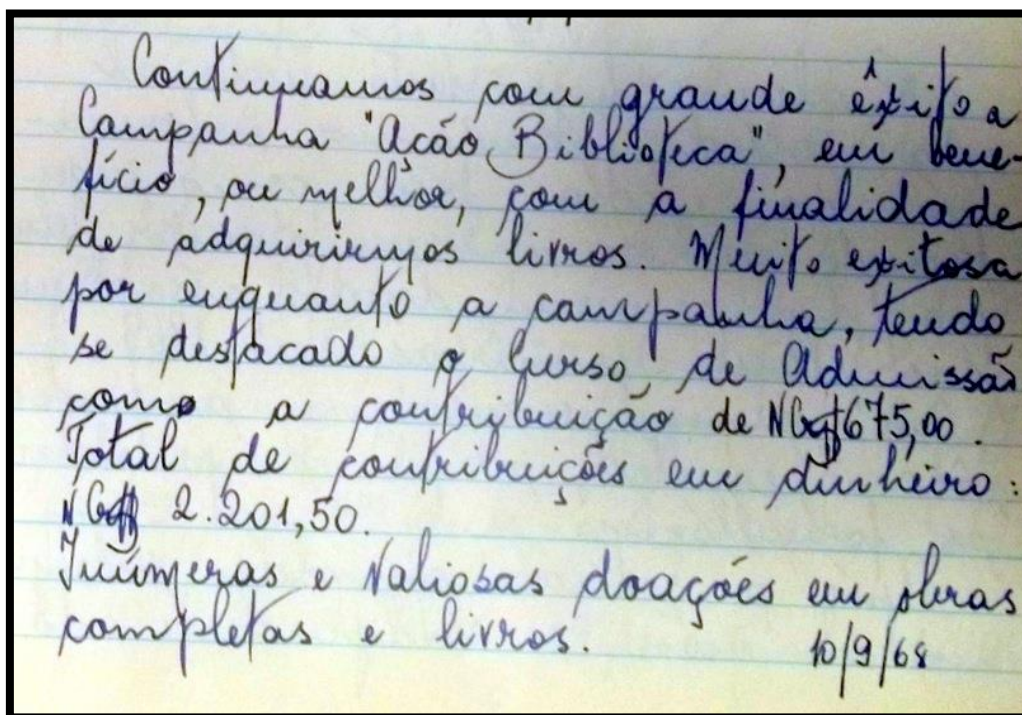
Eu fui aluna do Colégio Farroupilha toda minha vida escolar, desde os meus sete anos, então o que eu me lembro de biblioteca foi assim, uma biblioteca em que os livros eram encapados com um tecido xadrezinho. Não me lembro de empréstimo; me lembro que a gente esporadicamente ia naquele local, onde também era a sala dos professores, então, era no segundo andar, na parte dos fundos do colégio velho, do casarão. Isso que eu me lembro é da biblioteca do colégio velho, como aluna. Depois, como professora [...], te confesso que nunca se falava em livros e em biblioteca. Eu não recordo. A gente recomendava muito o uso de livros que as crianças tinham em casa, que os pais propiciavam, mas da escola eu não recordo, e eu tenho quase certeza que eu nunca usei. Em primeiro lugar, a gente não tinha a estrutura de biblioteca propriamente dita. (Entrevista, março 2014).

Ao analisar sua fala, percebe-se que o livro não fazia parte do cotidiano escolar, mas era algo recorrente no cotidiano dos alunos, fora da escola. O fato de o colégio abranger, em sua maioria, alunos filhos da burguesia alemã de Porto Alegre, provavelmente facilitou a utilização de livros que as crianças tinham em casa.

Segundo as narrativas das entrevistadas, foi com a mudança do prédio e a criação da biblioteca, que o livro passou a integrar o cotidiano escolar, ocupando um lugar que até então não lhe era reservado. Ao que tudo indica, naquela realidade escolar, à medida em que mudaram as concepções pedagógicas, o livro deixou de ser um elemento estranho à escola; saiu da esfera doméstica e passou a ter seu lugar garantido na instituição escolar.

Alguns meses antes da criação da biblioteca, na gestão da diretora Vera Matte, grande entusiasta da biblioteca, deu-se início à “Ação Biblioteca”, numa iniciativa de arrecadar fundos para a construção do acervo de livros (figura 3):

Figura 3: Página do diário de Vera Matte



Continuamos com grande êxito a
Campanha "Ação Biblioteca", em bene-
fício, ou melhor, com a finalidade
de adquirirmos livros. Muito exitosa
por enquanto a campanha, tendo
se destacado o curso de Admissão
como a contribuição de R\$ 675,00.
Total de contribuições em dinheiro:
R\$ 2.201,50.
Muitas e valiosas doações em obras
completas e livros. 10/9/68

Fonte: Memorial do Colégio Farroupilha

Segundo Vera, as turmas realizavam uma competição no intuito de arrecadar uma maior quantidade de dinheiro, o que proporcionou uma imensa satisfação ao colégio. Sua emoção ao relatar este fato deixa claro a importância do marco da biblioteca em sua vida e na trajetória do Colégio Farroupilha. O que chama a atenção nesta campanha é o fato de a escola precisar recorrer a doações para montar seu acervo de livros, o que remete a ideia de que talvez a mantenedora não tenha investido suficientemente na constituição da biblioteca, reafirmando o que já foi dito anteriormente, que os livros não tinham papel de importância na escola.

A biblioteca foi, inaugurada no dia 12 de outubro de 1968, e iniciou seu acervo com cerca de 5 mil livros. Muitos jornais publicaram, na época, o registro deste grande feito (figura 4):

Figura 4: Nota em jornal sobre a inauguração da Biblioteca Manoelito de Ornellas



Fonte: Memorial do Colégio Farroupilha

Ao analisar a fotografia publicada em algum jornal da época (não há referência sobre qual era o jornal), percebe-se que a biblioteca contava com a frequência de alunos de diferentes idades, possivelmente desejava-se reiterar que a mesma poderia ser utilizada por todos, ainda que se perceba uma evidência de sexismo, pois meninos e meninas estão sentados em grupos separados. Cabe ressaltar que a fotografia pode não ter sido tirada espontaneamente, havendo alguma preparação feita pelo fotógrafo ou por quem solicitou a

foto. Em estudo de fotografias escolares, Rosa Fátima de Souza afirma que “a pose exagerada representa uma caricatura da disciplina escolar” (SOUZA, 2007, p.93), fato que pode ser pensado nesta imagem. A palavra “moderna”, na legenda, parece acompanhar as novas concepções pedagógicas já mencionadas, e a afirmativa de que os livros ali reunidos “representam todos os setores da vida contemporânea” mostra uma pretensão que parece acompanhá-la.

A estrutura da biblioteca foi projetada por Ana Luiza Petrik – arquiteta, ex-aluna e filha da professora Irene Petrik, grande aliada da direção no momento de criação e no funcionamento da biblioteca. No ano seguinte à sua inauguração, foi realizada eleição para a escolha do patrono que daria nome à biblioteca, idealizada também pela professora Irene. Dentre os nomes sugeridos, todos eram ligados à história do Rio Grande do Sul, e o escolhido pelos alunos, professores e demais funcionários foi Manoelito de Ornellas⁶⁰⁰.

Em pesquisa sobre o nacionalismo presente nas práticas pedagógicas do Colégio Farroupilha, Almeida (2014) infere que, para sobreviver e se adaptar à política implantada pelo Estado Novo, marcadamente nacionalista, o Colégio optou por adotar uma identidade nacional, que, na prática, configurou-se como uma identidade regional. Este fato pode ser observado não apenas pela escolha do nome patrono da biblioteca, mas pelo próprio nome da instituição, que deixou de ser chamado Deutscher Hilfsverein e comumente conhecido como “Colégio Alemão” e passou a ser reconhecido como o Colégio Farroupilha.

Em 1976, foi criada a Bibliotequinha, tendo em vista a importância de um atendimento diferenciado aos alunos de primeira a quarta série. Nela, além de espaço para leitura e setor de empréstimo, ainda hoje são realizadas atividades como hora do conto e teatro.

Conforme informação dada pelo site da escola, entre os anos de 1999 e 2001, a Biblioteca Manoelito de Ornellas teve seu espaço físico ampliado e modernizado, e conta, atualmente, com cerca de 50 mil volumes, dentre obras de referência e literatura, livros

⁶⁰⁰Manoelito de Ornellas, nascido em 1903, era natural de Itaqui (RS), e foi um grande conhecedor da história do Rio Grande do Sul. Publicou diversas obras, atuou como professor nas Universidades Federais do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina, foi jornalista e diretor da Imprensa Oficial e diretor da Biblioteca Pública. Colecionou muitos prêmios e títulos durante sua carreira, dentre eles, o Prêmio Joaquim Nabuco, da Academia Brasileira de Letras, em 1968, ano de inauguração da Biblioteca. Morreu no ano seguinte, deixando seu nome eternizado nas instalações do Colégio Farroupilha. Dentre os demais candidatos à patrono da biblioteca, estavam: Manoel de Araújo Pôrto Alegre, João Simões Lopes Neto, Francisco Vieira Caldas Jr., Alceu Wamosy e Alcides Castilho Maya.

didáticos, jornais, periódicos, CD's e DVD's. Sendo tradição desde a inauguração do espaço, a Feira do Livro promove atividades variadas dirigidas a todos os segmentos de ensino.

Figura 5: Foto atual da Biblioteca Manoelito de Ornellas



Fonte: Memorial do Colégio Farroupilha

Rastreamento de práticas de leitura na Biblioteca Manoelito de Ornellas

A fim de rastrear as práticas de leitura dos alunos, esta seção se detém na análise de alguns documentos que dão pistas sobre esta relação dos discentes com os livros e a leitura na Biblioteca Manoelito de Ornellas. Para Jacques Le Goff,

A intervenção do historiador que escolhe o documento, extraíndo-o do conjunto dos dados do passado, preferindo-o a outros, atribuindo-lhe um valor de testemunho que, pelo menos em parte, depende da sua própria posição na sociedade da sua época e da sua organização mental, insere-se numa situação inicial que é ainda menos "neutra" do que a sua intervenção [...]. No limite, não existe um documento-verdade. Todo o documento é mentira. Cabe ao historiador não fazer o papel de ingênuo (LE GOFF, 1990, p.547).

Desta forma, estes documentos são aqui tomados como portadores de uma história, que pode ser interpretada das mais variadas formas. Mais uma vez, busca-se realizar uma determinada interpretação, sem a pretensão de verdade absoluta.

Um dos documentos analisados foi o resultado de uma enquete sobre preferências de leitura dos alunos, encaminhada à direção do colégio, realizada alguns meses antes da criação da Biblioteca Manoelito de Ornellas (figura 6).

Figura 6: Apresentação da enquete sobre preferências de leitura

Senhores Diretores:

Apresentamos abaixo o resultado da enquete sôbre preferência de leitura, realizada entre 365 alunos, do sexo masculino e feminino, do Curso Primário, abrangendo a idade de 7 a 11 anos. Omitimos as respostas de alunos de 12 anos por serem apenas em número de 11, o que seria pouco representativo. Anotamos as respostas mais repetidas, deixando de assinalar aquelas que, por sua variabilidade, deixaram de influir no conjunto.

Analisaremos, a seguir, o resultado por perguntas. Pedimos também a interpretação dos senhores diretores, o que virá auxiliar naquilo que pretendemos: conhecer o gôsto literário do aluno-leitor de nosso Colégio, na época atual.

Esta enquete tem pretensão modesta, embora sirva de roteiro e guia para o nosso trabalho de bibliotecária.

Fonte: Memorial do Colégio Farroupilha

As entrevistadas guardavam pouca ou nenhuma lembrança desta enquete, o que dificulta uma análise esmiuçada, mas pode-se inferir que o mesmo foi elaborado com vistas a criar um acervo baseado nas preferências dos alunos. Não se sabe, entretanto, de que forma a enquete foi aplicada, em que momento os alunos a responderam, se a levaram para casa, se responderam as questões oralmente, se as questões eram de múltipla escolha ou dissertativas; enfim, há uma infinidade de lacunas neste documento.

Apesar do caráter lacunar, próprio de qualquer documento a ser investigado, pode-se observar algumas questões. Por exemplo, o sublinhado na frase “Pedimos também a interpretação dos senhores diretores” determina um protocolo de leitura, exigindo atenção especial dos leitores, no caso, a equipe diretiva.

Os cinco tópicos abaixo do texto referem-se às questões aplicadas aos alunos, como se pode observar na figura 7:

Figura 7: Resultado geral da enquete

3º) Qual o gênero de leitura que mais aprecias ?			
Romance	170		
Aventura	179		
Policial	50		
Ficção cient.	29		
4º) Quais são teus autores preferidos ?			
José de Alencar	63	J. Manoel de Macedo	18
Érico Veríssimo	62	Morris West	16
Júlio Verne	56	A. Dumas	16
Monteiro Lobato	53	Erich Fromm	16
Ernst Hemingway	27	Fernando Sabino	15
Saint-Exupéry	24	Conan Doyle	12
Walt Disney	27	Pearl Buck	11
Machado de Assis	26	Daniel Defoe	10
Mark Twain	24	Yan Fleming	10
Karl May	22		
Jorge Amado	20		

Fonte: Memorial do Colégio Farroupilha

Dentre outras perguntas, destacam-se às referentes ao gênero literário, autores e livros preferidos dos alunos. Chama a atenção a grande adesão ao gênero romance, em especial pelas meninas. Os contos, geralmente associados ao público infantil, por exemplo, não aparecem nos resultados.

Cabe ressaltar que, dentre os autores mencionados no resultado da enquete, nem todos escreviam para o público infantil, outro fato que leva a considerar seu resultado um tanto duvidoso. Além disso, há apenas uma mulher na lista (Pearl Buck) e são raros os brasileiros. Levando em conta a época e a idade do público em questão, há que se estranhar também os poucos votos para Walt Disney, em relação a José de Alencar, por exemplo, que, ao que se conhece, não possuía obras dedicadas ao público infantil – como diversos outros autores mencionados na lista.

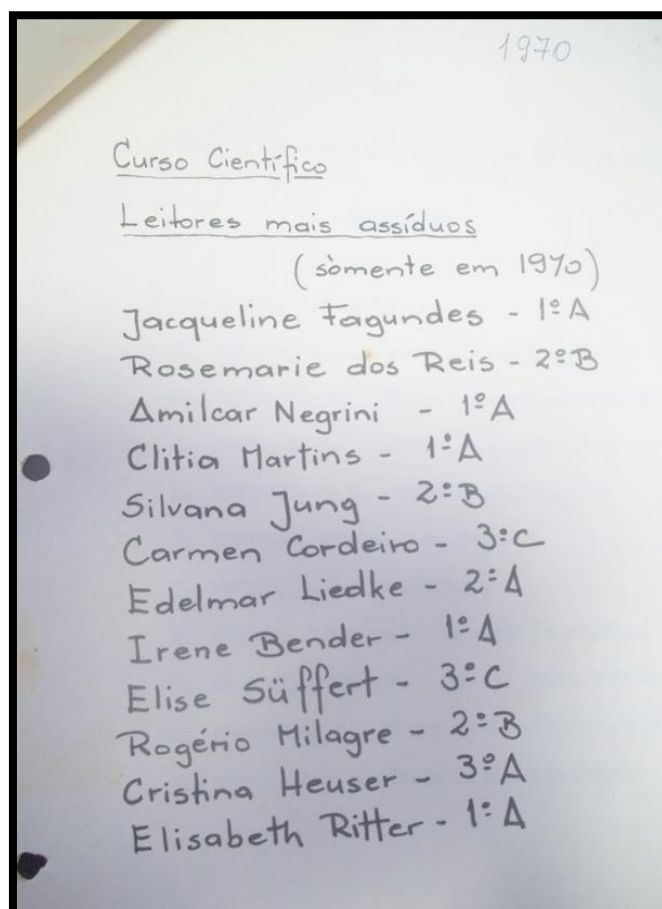
Para Peter Burke, “os historiadores culturais têm de praticar a crítica das fontes, perguntar por que um dado texto ou imagem veio a existir, e se, por exemplo, seu propósito era convencer o público a realizar alguma ação” (BURKE, 2008, p.33). Portanto, ao mesmo tempo em que se deve levar em conta o interesse do Colégio Farroupilha em conhecer

melhor seus alunos na condição de público leitor, a fim de pensar em um acervo que valorizasse as preferências dos mesmos, faz-se necessário refletir sobre os meios pelos quais os entrevistados obtiveram conhecimento destes autores a ponto de tê-los elencado como seus *preferidos*.

Foram encontradas também 18 listas com nomes dos alunos dos cursos primário, ginásial e científico que mais retiravam livros na biblioteca, datadas com os seguintes anos: 1968, 1969, 1970, 1971, 1972, 1979, 1980, 1982 e 1988. Os títulos das listas variam entre “Leitores mais assíduos”, “Melhores leitores” e “Leitores premiados”, algumas listas foram escritas à mão, enquanto outras, datilografadas.

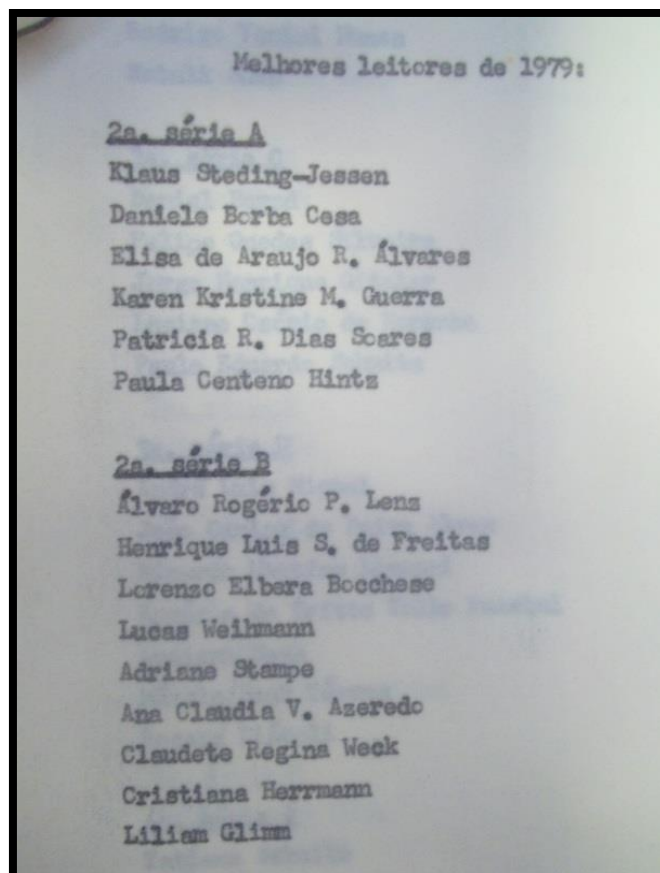
Diante da impossibilidade de apresentar todas as 18 listas encontradas, serão apresentadas a seguir três destas listas, no intuito de expressar um pouco da diversidade de informações nelas contidas.

Figura 8: “Leitores mais assíduos” do curso Científico em 1970



Fonte: Memorial do Colégio Farroupilha

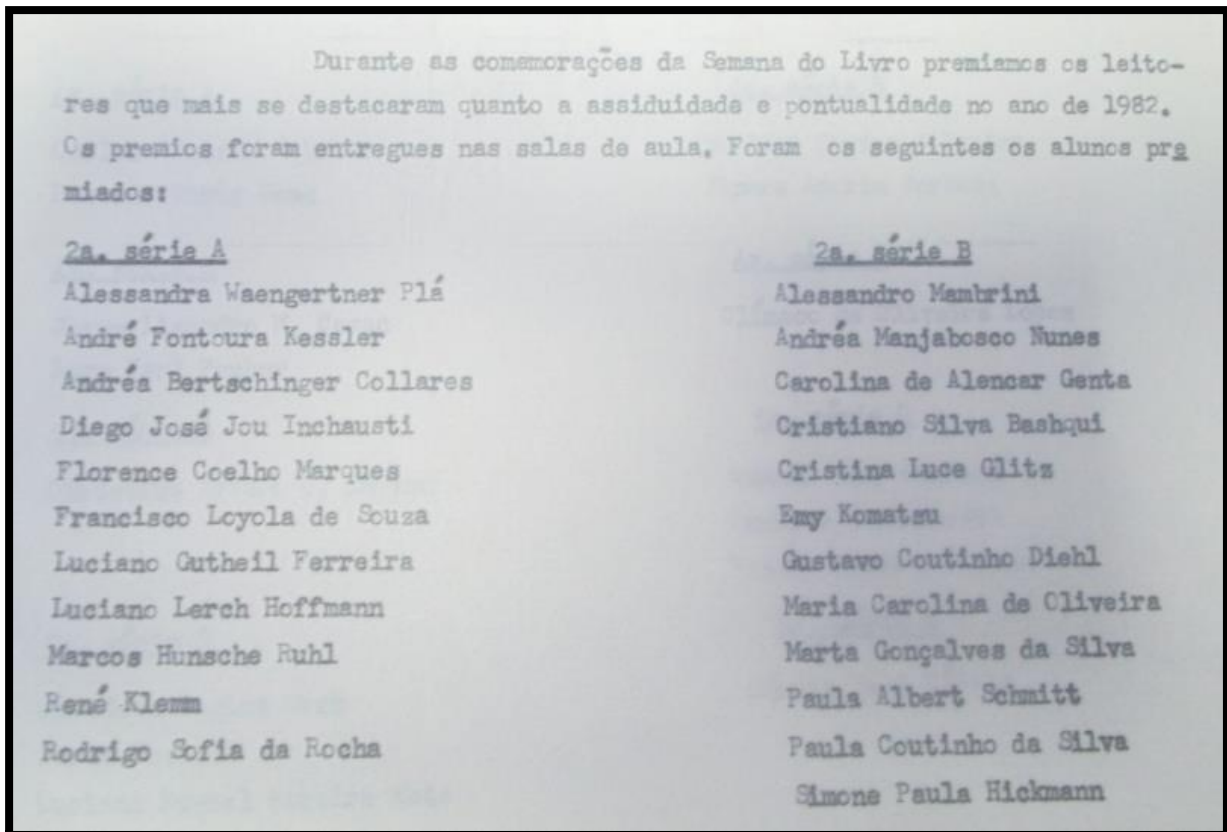
Figura 9: "Melhores leitores" do curso primário em 1979



Fonte: Memorial do Colégio Farroupilha

Nas listas referentes ao curso primário, percebe-se que todas iniciam a contagem a partir do segundo ano (figuras 8 e 9). Questionadas sobre a ausência de registros do primeiro ano nestas listas, nenhuma das três entrevistadas soube explicá-la, mas garantiram que sempre houve incentivo à leitura e hora do conto para estas turmas. Uma hipótese é pensar que o aluno do primeiro ano, na condição de alguém que somente ouve ler por não ser ainda alfabetizado, não era considerado de fato leitor pela instituição, contrariando a ideia proposta por Chartier já defendida no início deste estudo. Barros ressalta também estudos de Chartier sobre as relações entre as culturas oral e escrita, em que o pesquisador francês percebe que “indivíduos não letrados podem participar da cultura letrada através de práticas culturais diversas” (BARROS, 2013, p.76).

Figura 10: Alunos premiados em 1982



Fonte: Memorial do Colégio Farroupilha

Em 1982, os alunos destacados na biblioteca foram premiados com livros, segundo Vivian (figura 10). Para a ex-bibliotecária, era uma forma de reconhecer e seguir incentivando a prática da leitura entre os alunos. Fica a curiosidade em saber que livros eram esses, o que poderá ser respondido durante as futuras entrevistas com os alunos.

Cumprido destacar que esta prática já era comum nas primeiras décadas do século XX, pois Diana Vidal aponta que “ao fim do ano letivo, como lembrança e convite à continuidade da leitura, livros eram distribuídos pelo Departamento de Educação, através da Biblioteca Central de Educação, aos alunos” (VIDAL, 2004, p.197).

Considerações Finais

Com base no que foi pesquisado e interpretado até aqui, é possível perceber a significação primorosa que esta biblioteca exerceu na vida da comunidade escolar do Colégio Farroupilha. Sua construção tardia possivelmente ocorreu em virtude da espera da mudança

para o outro prédio, onde viria a ocorrer um investimento em diversos setores, entre eles a biblioteca.

A própria enquete que foi apresentada neste estudo demonstra a preocupação da instituição em estar a par das preferências de leitura de seus alunos e de criar um acervo com base nestas preferências. Do mesmo modo, as listas de leitores mais assíduos reconhecem e valorizam o empenho e o gosto pela leitura dos alunos. Resta saber, a repercussão que este conjunto de fatos exerceu no cotidiano destes alunos leitores.

Das diversas lacunas que foram surgindo no decorrer destas análises, surge a vontade de escutar os sujeitos que foram os protagonistas dos documentos analisados e que atuaram ativamente na biblioteca Manoelito de Ornellas como leitores. Sendo uma pesquisa ainda em andamento, pretende-se realizar, na sequência, entrevistas com alunos que foram mencionados nas listas de leitores mais assíduos, mas também com os que nunca foram citados, apostando que os primeiros narrem suas memórias vividas dentro da biblioteca Manoelito de Ornellas e que os segundos possam contar em que outros espaços atuavam como leitores. Os relatos da diretora e das duas funcionárias da biblioteca foram fundamentais, mas a pesquisa aposta também no relato destes alunos para tornar-se mais completa, visando a escuta dos sujeitos que foram os protagonistas não apenas dos documentos analisados, mas que atuaram ativamente na biblioteca Manoelito de Ornellas como leitores.

Portanto, mais do que conclusões, esta etapa da pesquisa fornece muitos outros questionamentos. As interpretações apresentadas até aqui dão pistas para uma história das práticas de leitura realizadas entre as décadas de 1960 e 1980 na Biblioteca Manoelito de Ornellas, que levarão a novas descobertas.

Referências

ALMEIDA, Dóris Bittencourt. As marcas do novo: do Colégio Alemão ao Colégio Farroupilha. In: QUADROS, Claudemir de (org.). **Uma gota amarga**: itinerários da nacionalização do ensino no Brasil. Santa Maria: UFSM, 2014.

BARROS, José D'Assunção. **O campo da História**: especialidades e abordagens. Petrópolis: Vozes, 2013.

BURKE, Peter. **O que é História Cultural?**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

CHARTIER, Roger. Textos, impressão, leituras. In: HUNT, Lynn. **A nova História Cultural**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. **A Aventura do livro: do leitor ao navegador: conversações com Jean Lebrun.** São Paulo: UNESP/IMESP, 1999.

_____. Do livro à leitura. In: _____. (org.). **Práticas da leitura.** São Paulo, Estação Liberdade, 2001.

_____. **Os desafios da escrita.** São Paulo: UNESP, 2002.

DARNTON, Robert. **A questão dos livros.** São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

ECO, Umberto. Muito Além da Internet. **Folha de São Paulo.** São Paulo, 14 de dezembro de 2003. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs1412200304.htm>> Acesso em: jun/2014

_____. **A memória vegetal: e outros escritos sobre bibliofilia.** Rio de Janeiro: Record, 2010.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 19-34, 2000.

HOFFMEISTER FILHO, Carlos. **1886-1996 Colégio Farroupilha: 100 anos de pioneirismo.** Porto Alegre, 1996.

JAQUES, Alice Rigoni. A Associação Beneficente e Educacional de 1858 e o Colégio Farroupilha (1886). In: BASTOS, Maria Helena Camara; JAQUES, Alice Rigoni; ALMEIDA, Dóris Bittencourt (orgs.). **Do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha/RS: memórias e histórias (1858-2008).** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013.

LE GOFF, Jacques. **História e memória.** Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

POLKE, Ana Maria. A biblioteca escolar e o seu papel na formação de hábitos de leitura. In: **Revista da Escola de Biblioteconomia da UFMG.** v. 2, n. 1, mar. 1973.

SAVIANI, Demerval. Educação e colonização: as ideias pedagógicas no Brasil. In: STEPHANOU e BASTOS (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil.** Petrópolis: Perópolis:Vozes, 2005, Vol.1. p. 121-130.

SILVA, Mônica do Amparo. Biblioteca escolar: uma reflexão sobre a literatura. In: **Seminário biblioteca escolar: espaço de ação pedagógica**, 2, 2004, Belo Horizonte. Anais eletrônicos. Belo Horizonte: Escola de Ciência da Informação da UFMG; Associação de Bibliotecários de Minas Gerais, 2004.

SOUZA, Rosa Fátima de. História da Cultura Material Escolar: um balanço inicial. In: BENCOSTTA, Marcus Levy (org.). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos.** São Paulo: Cortez, 2007. p. 163-189.

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

VÁLIO, Else Benetti Marques. Biblioteca Escolar: uma visão histórica. In: **Trans-in-formação** 2(1):15 – 24, jan/abr 1990.

VIDAL, Diana. Escola Nova e processo educativo. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

VIDAL, Diana Gonçalves. Bibliotecas escolares: experiências escolanovistas nos anos de 1920 – 1930. In: MENEZES, Maria Cristina (org.). **Educação, memória, história: possibilidades, leituras.** Campinas: Mercado de Letras, 2004.

OS EDITORIAIS DA REVISTA DO ENSINO E AS PROPOSTAS METODOLÓGICAS VEICULADAS AOS PROFESSORES DO RIO GRANDE DO SUL NA DÉCADA DE 70

Simôni Costa Monteiro Gervasio
Universidade Federal do Pampa
si_costa@msn.com

Alessandro Carvalho Bica
Universidade Federal do Pampa
alessandro.bica@unipampa.edu.br

Resumo

Este trabalho objetiva apresentar os resultados da análise realizada nos editoriais da Revista do Ensino do Rio Grande do Sul entre os anos de 1972 a 1974, discutindo as ideias e propostas metodológicas sobre práticas e métodos veiculados pela Revista. Para tal, busca-se compreender o funcionamento de um editorial jornalístico, da Imprensa Periódica Pedagógica e da Revista do Ensino. Através da metodologia, a análise documental, verificou-se que, no período, a Revista assume um caráter instrumental e que os editoriais são carregados de propostas aos professores sobre o seu comportamento frente aos desafios trazidos pela Reforma do Ensino de 1971. Os resultados apontam que a Revista do Ensino funcionou como a porta-voz da Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul e como um canal direto de comunicação com os professores, transmitindo propostas metodológicas que deveriam ser implantadas na prática docente.

Introdução

O foco deste trabalho são os editoriais da Revista do Ensino do Estado do Rio Grande do Sul entre os anos de 1972 a 1974 buscando-se identificar quais as propostas metodológicas eram veiculadas aos professores da época através da publicação, organizada e supervisionada pela Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Sul. Para este trabalho, tem-se como pressuposto teórico que propostas metodológicas são os caminhos para a realização de trabalhos pedagógicos em determinadas áreas do conhecimento, assim como argumenta Rangel (2005, p.9) ao dizer que “método é o caminho, e a técnica é como fazer, como percorrer esse caminho. A metodologia didática refere-se, então, ao conjunto de métodos e técnicas de ensino para a aprendizagem”.

Parte-se, então, da ideia defendida pela pesquisadora Maria Helena Camara Bastos sobre a importância das revistas pedagógicas como ricas fontes de informação e pesquisa sobre e para o trabalho em sala de aula. Para a pesquisadora, o funcionamento das revistas pedagógicas serve como “um dispositivo privilegiado para a reflexão sobre o modo de produção do discurso sobre *ser docente*” (Bastos, 1994, p.134) e, com isso, compreende-se a importância e a validade de análises como a proposta por este trabalho que objetiva

identificar em que medida a Revista do Ensino do Rio Grande do Sul funcionou como um elo de comunicação e informação entre a Secretaria de Educação do Estado, responsável pela construção e edição da publicação, e os professores do RS.

FIGURA 1 - Reprodução das capas das Revistas do Ensino analisadas nesta pesquisa

Fonte: Acervo⁶⁰¹ da Biblioteca da Universidade da Região da Campanha (Urcamp/Bagé)



Para tal, busca-se, ainda, compreender o funcionamento da Imprensa Periódica Pedagógica, da Revista do Ensino para a educação do Rio Grande do Sul, sua importância, período de edição e foco de atuação, bem como destacar a importância e o funcionamento do editorial jornalístico em uma publicação impressa, já que são os editoriais o foco da pesquisa deste trabalho.

O estudo do lugar ocupado pela Imprensa Periódica Pedagógica é, também, uma alternativa de investigação capaz de desvendar as estratégias editoriais e educacionais presentes em um determinado período de tempo. Considerando este aspecto, este trabalho tem como período de análise os anos seguintes a publicação na lei nº 5.692/71 que atualizou a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961 e modificou o sistema de ensino em vigência.

⁶⁰¹ A Biblioteca do campus de Bagé da Universidade da Região da Campanha (Urcamp) guarda um amplo acervo das Revistas do Ensino. Neste acervo é possível encontrar vários exemplares do período de publicação da revista. As Revistas encontram-se em ótimo estado de conservação e são acessíveis para pesquisadores. Nota-se ainda a qualidade do material, já que são, em sua maioria, edições coloridas, com capa em papel couchê, muito bem produzidas e tendo a temática da capa relacionada ao tema principal tratado na revista.

Com isso, analisou-se os editoriais contidos nas edições dos anos de 1972 a 1974, totalizando 18 textos que compõem a coleção de Revistas do Ensino disponível na biblioteca da Universidade da Região da Campanha (Urcamp) de Bagé. Considerou-se este período também pelo fato que a partir de 1971, conforme destaca Bastos (2002, p.52), a Revista assumiu um caráter de instrumentação pedagógica de atualização dos professores, passando a publicar propostas de atividades, planos de aulas e, inclusive, materiais gráficos, como cartazes, por exemplo, que poderiam ser utilizados em sala de aula para auxílio do trabalho do professor, além do fato de ser entre os anos de 1971 e 1974 o registro de maior tiragem da Revista, atingindo o número de 55.000 exemplares com uma circulação nacional.

Quanto à escolha de análise dos editoriais, é preciso compreender que para a imprensa escrita, o editorial representa a voz do veículo. O autor José Marques de Melo (2003, p.103) argumenta que o editorial “é o gênero jornalístico que expressa a opinião oficial da empresa”. Com isso, a análise dos editoriais e a compreensão do seu funcionamento neste trabalho tem caráter fundamental, uma vez que, busca-se compreender de que maneira esse espaço consegue transmitir ideias e concepções aos seus leitores ao mesmo tempo em que precisa apresentar-se como imparcial e neutro, mesmo que carregado de concepções, que disfarçadas e aparentemente inofensivas, compõem o discurso oficial que a Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul transmitia aos professores da época.

Para tal, usa-se a Análise Documental como orientação metodológica deste trabalho, já que tal procedimento configura-se a partir de seu caráter investigativo e da importância dos documentos coletados, analisados e do tratamento a que são submetidos. Nesta pesquisa, buscou-se os editoriais das Revistas do Ensino compreendidos no período selecionado para, a partir de sua leitura e análise, buscar-se compreender, com a ajuda do referencial teórico composto pelos autores que sustentam ideias relativas ao tema, o que estava sendo dito e transmitido aos professores da época.

Assim, a investigação sobre o discurso veiculado em revistas pedagógicas permite ao pesquisador tomar contato com as manifestações de perpetuação de práticas e propostas, com diferentes representações da vida escolar, com projetos de intervenção educacional e agendas de inovação, configurando a Imprensa Pedagógica como uma vasta e importante fonte de conhecimento e informação a respeito da história da educação e, englobando neste contexto a Revista do Ensino, uma das mais importantes publicações da área no Rio Grande

do Sul que se manteve ativa por 26 anos, funcionando como um guia aos professores com orientações e sugestões sobre o desenvolvimento do papel docente.

Bastos (2002) acrescenta ainda que a revista constituiu-se como um significativo instrumento de propagação da doutrina pedagógica oficial, reforçando a proposta deste trabalho de compreensão do pensamento pedagógico vigente no período delimitado, entendendo a Revista do Ensino como um testemunho vivo dos métodos e concepções pedagógicas de um período histórico do Rio Grande do Sul.

Imprensa Periódica Pedagógica. O que é? Para o que serve?

As Revistas Pedagógicas são muito populares entre os professores de todos os níveis de ensino, sendo uma imprescindível fonte de estudo para pesquisadores da História da Educação. Muitas delas englobam mais do que artigos a respeito do trabalho do professor, mas apresentam também fórmulas, dicas, resumos e materiais que podem ser transportados diretamente para o uso em sala de aula. Este conjunto de publicações destinadas ao magistério e composta editorialmente por assuntos educacionais é o que Beurrier (apud Bastos 2002) define como Imprensa Periódica Pedagógica ou “o conjunto de revistas que, destinadas aos professores, visam principalmente guiar a prática cotidiana do seu ofício, oferecendo-lhes informações sobre o conteúdo e o espírito dos programas oficiais, a condução da classe e a didática da disciplina”.

Outros autores também pesquisam sobre a importância e a função da Imprensa Pedagógica. Para Antônio Nóvoa (2002) a análise da Imprensa Periódica:

Permite apreender discursos que articulam práticas e teorias que se situam no nível macro do sistema mas também no nível micro da experiência concreta, que exprimem desejos de futuro ao mesmo tempo que denunciam situações do presente. (...) A imprensa é, talvez, o melhor meio para compreender as dificuldades de articulação entre a teoria e a prática: 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 actores em presença (professores, alunos, pais, associações, instituições, etc.) (NÓVOA, 2002, p. 11 – 13)

De fato, as revistas especializadas em educação, de um modo geral, constituem uma instância privilegiada para a apreensão dos modos de funcionamento do campo educacional enquanto fazem circular informações sobre o trabalho pedagógico e o aperfeiçoamento das práticas docentes, o ensino específico das disciplinas, a organização dos sistemas, as

reinvidicações da categoria do magistério e outros temas que emergem do espaço profissional, conforme defende a autora Denice Barbara Catani (1996). Para ela:

Acompanhar o aparecimento e o ciclo de vida dessas revistas permite conhecer as lutas por legitimidade, que se travam no campo educacional. É possível analisar a participação dos agentes produtores do periódico na organização do sistema de ensino e na elaboração dos discursos que visam a instaurar as práticas exemplares. (Catani, 1996, p. 117)

A autora defende ainda que a partir da análise de um dado espaço de tempo de uma Revista Pedagógica é possível “reconstruir, num momento dado, estágios de funcionamento e estruturação do campo educacional” (Catani, 1996, p. 116). A partir dessa ideia, a autora reforça a importância da Imprensa Periódica Pedagógica como uma fonte viva de informações do passado, além de apresentá-la como núcleo informativo para os professores que tem nas páginas das revistas pedagógicas “o discurso legítimo sobre as questões de ensino e o conjunto de prescrições ou recomendações sobre formas ideais de realizar o trabalho docente” (Catani, 1996, p.116).

Sobre a importância da Imprensa Periódica Pedagógica, os autores Pierre Caspard e Pénélope Caspard (2002, p. 34), ao estudarem o funcionamento das revistas pedagógicas francesas, descrevem que elas possuem “o objetivo específico e principal de ajudar e guiar os professores na sua prática de ensino”. E acrescentam ainda que “abundante e diversa, a imprensa pedagógica é um *midia* muito mais interativa que os tratados ou os manuais e dessa maneira constitui um dos melhores observatórios do movimento social na obra da escola e da formação”. (Caspard e Caspard, 2002, p. 34).

Contudo, percebe-se que, muito além do que um simples veículo de informação, as revistas pedagógicas, que compõem a Imprensa Periódica Pedagógica são um vasto campo de pesquisa e informação a respeito do fazer docente, não somente para pesquisadores, mas principalmente para os professores atuantes, que tem em suas páginas um campo de encontro, de troca de experiências e dilemas e que podem reconhecer-se e aprimorar-se através do que é divulgado e perpetuado nas revistas pedagógicas, assim como defende Bastos (2002, p.49) ao dizer que “a Imprensa Periódica Pedagógica é um instrumento de pesquisa que se apresenta como importante fonte de informação para a história da educação”.

Além disso, sua importância ultrapassa a mera informação, já que são documentos vivos e dinâmicos para o entendimento das práticas perpetuadas ao longo dos tempos. A importância da Imprensa Periódica Pedagógica dá-se e é reforçada ao longo do tempo com a perpetuação e aparecimento de publicações que logo ganham a confiança e credibilidade dos professores, que as introduzem em suas rotinas.

A Revista do Ensino do Rio Grande do Sul

Editada no Rio Grande do Sul, a Revista do Ensino foi uma das mais importantes publicações da área graças à credibilidade que alcançou junto aos professores gaúchos e brasileiros e que pode ser comprovada, inicialmente, somente pelo seu tempo de circulação: de 1939 a 1992. Outro fator fundamental, de acordo com Bastos (2002, p.54) para o sucesso da Revista do Ensino “parece ter residido na característica de fornecer farto material didático ao professor, junto com orientações metodológicas”. Segundo a autora, através da Revista do Ensino é possível “analisar os projetos políticos pedagógicos que circulavam nos meios educacionais e moldaram a educação no Rio Grande do Sul” (Bastos, 2002, p. 50).

Bastos (2002), ainda, destaca a respeito dos objetivos da Revista do Ensino:

Vinculada à Secretaria de Educação e Saúde Pública, desde setembro de 1939, a revista procurava ser para o seu público leitor – magistério rio-grandense – um veículo das orientações didáticas-pedagógicas, da legislação do ensino, de notícias educacionais, em suma, da política educacional. Durante os anos de publicação, constituiu-se num significativo instrumento de propagação da doutrina pedagógica oficial; tribuna para diferentes especialistas, que expuseram seus pensamentos, refletindo o movimento de ideias, em nível regional e nacional. (Bastos, 2002, p. 50)

A Revista do Ensino do RS, de acordo com Bastos (2002), foi editada pela primeira vez em setembro de 1939, e publicada até o ano de 1942. Após, entre 1951 e 1992, voltou a circulação em virtude das ações das professoras primárias Maria de Lourdes Gastal, Gilda Garcia Bastos e Abigail Teixeira. Durante seus 26 anos de atuação, conforme fala Bastos (2002, p. 52), a revista publicou cento e setenta (170) números, com oito a dez números anuais e uma média de 80 páginas “de material informativo didático pedagógico”.

Vinculada a Secretaria de Educação do Estado, a Revista funcionava como um guia para os professores que encontravam em suas páginas “a solução para resolver os árduos, porém sublimes, problemas do seu mister, e orientações/sugestões sobre como desempenhar suas funções” (Bastos, 2013, p.03), a autora observa ainda que a revista

constituiu-se como um significativo instrumento de propagação da doutrina pedagógica oficial da época.

Os professores tinham acesso à Revista do Ensino através da venda avulsa ou por assinatura. A partir de 1971, com a reforma do ensino através da lei nº 5.692/71, a Revista ampliou sua área de abrangência para, além do nível básico do ensino e, de uma publicação regional, alcançar os demais níveis de ensino e atingir o caráter nacional, com escritórios em diversos Estados e, entre os anos de 1971 e 1973, alcançar a tiragem de 55.000 exemplares, a maior de sua história. A esse respeito, Bastos (2002, p.54) argumenta que “a tiragem é um significativo indicador da repercussão da Revista no meio educacional regional e nacional”. E conclui dizendo que a Revista do Ensino pode ser considerada “como um importante, e muitas vezes único, meio de (in) formação à disposição do professor e de utilização na sua prática cotidiana” (Bastos, 2002, p.54).

A esse respeito e, também sobre o papel da Imprensa Periódica Pedagógica, desempenhado pela Revista do Ensino, Bastos (1994) argumenta que:

A Imprensa Periódica Pedagógica funciona como um dos dispositivos de orientação e direção — intelectual e moral — do magistério rio-grandense, e também como mecanismo de educação continuada do professor; de conformação de suas práticas sociais e escolares. O discurso da Revista do Ensino procura universalizar valores, a fim de produzir sentido ao leitor sobre a identidade do professor, engendrando e fixando um perfil ideal e idealizado. (Bastos, 1994, p. 142)

No caráter prático, a Revista do Ensino foi uma publicação oficial da Secretaria de Ensino do Rio Grande do Sul organizada e direcionada aos professores gaúchos e que tinha como objetivo claro transmitir aos docentes as práticas, métodos e ideias oficiais. Era um veículo de grande prestígio entre os seus leitores e que por muitos anos foi o mais expressivo elo de ligação entre a Secretaria de Educação e o magistério gaúcho. Em grande parte da sua história foi redigida e supervisionada por professores que compunham a Secretaria de Educação na época recebendo, também, a participação de outros docentes que enviavam cartas e artigos para publicação. Apenas em um curto espaço de tempo, a partir de 1991, a Revista é feita por jornalistas, que tinham como tarefa “perguntar, investigar, escrever e se comprometer com esta fascinante tarefa da Educação” (Bastos, 2002, p. 61). Ao longo do seu período de edição, a Revista passou por várias mudanças, sendo conduzida por diferentes editoras e estando vulnerável também às mudanças

políticas que determinavam os rumos da Secretaria de Educação do RS, mas sempre manteve seu foco de atuação e público alvo – o magistério, tendo como objetivo principal ser um canal de comunicação com os professores, auxiliando no dia-a-dia de sua sala de aula.

O editorial na publicação impressa

Uma publicação impressa que tem como objetivo informar é, normalmente, dividida em sessões que, cada qual, cumpre uma função. Estas funções modificam-se, também, de acordo com o material que está sendo produzido, ou seja, pode-se tratar de um jornal, uma revista, um informativo, etc e, em cada um deles, as sessões ganham formatos adequados e diversificados. O editorial, no entanto, é uma unanimidade em publicações informativas impressas, já que ele é responsável pela abertura do material e por transmitir uma ideia de tudo o que se irá encontrar nas próximas páginas da publicação. É responsabilidade do editorial, também, despertar o interesse pela leitura do material, assim como transmitir a opinião oficial do veículo a respeito dos assuntos abordados, mas, ao mesmo tempo, sem esquecer seu lado imparcial e crítico. Um editorial é, assim, um campo aberto para o diálogo direto entre a publicação e o leitor. É o espaço onde a linguagem será objetiva, clara, direta e precisa e que carrega a responsabilidade de ser a peça chave e fundamental de uma publicação impressa.

É preciso compreender, também, que para a imprensa escrita, o editorial representa a voz do veículo. O autor José Marques de Melo (2003, p.103) argumenta que o editorial “é o gênero jornalístico que expressa a opinião oficial da empresa”. O mesmo autor acrescenta que o editorial é um espaço de contradições e que o seu discurso carrega uma teia de articulações políticas e sociais que tem como vocação aprender e conciliar os diferentes interesses que perpassam sua ação cotidiana, assim, o editorial é dirigido a coletividade e configura-se como uma maneira de demonstrar o que a organização jornalística gostaria de transmitir em forma de ideia, opinião e ideologia.

Para apoiar o pensamento de Melo (2003), usa-se neste trabalho o conceito de ideologia proposto por Gramsci (1978, p.16) que diz que ideologia é “uma concepção de mundo que se manifesta implicitamente na arte, no direito, na atividade econômica, em todas as manifestações de vida individuais e coletivas”.

A ideologia, em jornalismo, está sempre acompanhada da busca pela imparcialidade. Uma vez que se tem a premissa de que um jornalismo sério, correto e comprometido com a informação é completamente imparcial. Neste ponto, Melo (2003, p.74) argumenta que o jornalismo pode ser a reprodução da verdade sobre os acontecimentos, mas que “a medida da veracidade é uma consequência da disponibilidade de fontes de discussão jornalística que permitam à coletividade a confrontação dos fatos e suas versões”, explicando que mesmo que sendo o responsável por carregar a opinião de um veículo e necessitando esconder-se atrás da neutralidade e da imparcialidade para conquistar credibilidade, o editorial é o campo onde é permitida a presença da ótica da empresa sobre um fato.

Outro fato importante é que o poder de convencimento e de imposição de ideias de um editorial é tão conhecido e utilizado pelas publicações que “as instituições jornalísticas atribuem à produção dos editoriais uma atenção toda especial que supõe plena integração entre as políticas da empresa e os interesses corporativos que defendem” (Melo, 2003, p.105).

Reconhecendo a importância do editorial em uma publicação impressa, pelo seu valor ideológico e neutro, justifica-se a importância de se estar atento ao que diz e transmite esta sessão aos leitores. O editorial, mais do que a abertura e introdução de uma publicação, é a chave para a compreensão a respeito do que se poderá encontrar nas inter-linhas de um texto jornalístico ou informativo. Ele é a peça chave para a compreensão a respeito de quais aspectos uma publicação valoriza e quais julgam inferiores. É através da leitura do editorial que o leitor pode preparar sua criticidade para ler o material e desvincular-se das manipulações, conseguindo elaborar uma opinião crítica e reflexiva a cerca do que foi publicado, já que é o editorial quem diz abertamente quais os objetivos que se tem ao publicar algo sobre determinado assunto, sendo ele peça fundamental em qualquer publicação impressa jornalística e informativa.

A Lei nº 5.692/71 e a Reforma do Ensino

Publicada em 11 de agosto de 1971, durante o regime militar e quando o Brasil era governado por Emílio Garrastazu Médici, a Lei nº 5.692/71 estrutura a Lei de Diretrizes e Bases de 1971 e provoca uma reforma no modelo de ensino vigente alterando aspectos relacionados ao ensino e a organização escolar em 88 artigos que tratam do ensino de 1º e 2º graus, do ensino supletivo, das necessidades de qualificação para professores e

especialistas, do financiamento do ensino, além de criar mudanças gerais e outras transitórias.

Já em seu primeiro artigo, a nova lei fala que o ensino tem como objetivo geral proporcionar aos alunos a formação necessária para desenvolvimento de suas potencialidades, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania. O artigo quarto trata da organização do ensino e estipula que o ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos, demonstrando um início de preocupação em atender as peculiaridades regionais em que cada escola está inserida e reconhecendo a importância deste aspecto ser levado em consideração na organização escolar.

Outros aspectos presentes na lei dizem respeito a preocupação com a preparação para o mercado de trabalho, com a obrigatoriedade do ensino de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, com a orientação profissional que passa a ser obrigatória, devendo ser realizada em cooperação com os professores, família e comunidade.

Outras mudanças dizem respeito ao ano letivo que passa a ter 180 dias e tornam o ensino de 1º grau obrigatório dos sete aos quatorze anos. Na nova lei, a educação a distância aparece como uma alternativa para a modalidade do ensino supletivo. E a formação dos professores e especialistas também é alvo de reformulações, estabelecendo que para o ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, é necessário para os professores a habilitação específica de 2º grau e para o ensino de 1º grau, até a 8ª série, habilitação específica de grau superior, em nível de graduação, representada por licenciatura obtida em curso de curta duração e, para o ensino até o 2º grau, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena.

Outros aspectos também podem ser apreendidos através de uma leitura geral da lei e, principalmente, após a compreensão a respeito da supervalorização da tecnologia pela nova legislação. A escola passa a ser autossuficiente e detentora de todas as possibilidades e responsabilidades para a formação humana, passando a assumir novos papéis e obrigações, ampliando, ainda mais, seu leque de atuação. Com isso, o professor passa a assumir o papel

de mero usuário de toda a tecnologia que a escola deve utilizar e a sua criatividade fica restrita aos limites possíveis e estreitos da técnica utilizada.

O aluno, por sua vez, tem seu papel reduzido a de um indivíduo que precisa apenas receber informação e direcionamento, correspondendo às expectativas da escola e da tecnologia para ter êxito e avançar. A organização dos conteúdos dar-se-á através de manuais e livros didáticos sistematizados de acordo com os objetivos de formação traçados através da nova legislação e, o método de aprendizagem constitui-se, através da transmissão de conteúdos e informações, configurando o ensino como tecnicista, baseado no desempenho direto em resultados dos alunos.

Contudo, o que se percebe é que a lei nº 5692/71, que teve como objetivo introduzir uma nova legislação escolar brasileira e acabou por promover uma grande reforma no ensino em vigência, é bastante clara quanto a estrutura organizacional educacional, promovendo alterações significativas na ordenação dos períodos, séries, faixas ou etapas a serem vencidas pelos alunos para completar os seus estudos em todos os graus de ensino, bem como promove alterações no currículo com o pressuposto de proporcionar ao aluno a formação necessária ao seu desenvolvimento completo, bem como a qualificação para o trabalho e o preparo para o exercício de uma vida livre. Alicerçada na tecnologia, amplia o papel de atuação da escola e do professor.

Resultados e discussões

A década de 70 foi um período de muitas mudanças no Brasil. O país convivia com a ditadura militar e viu muitas transformações acontecerem em diversos setores da sociedade. E, não poderia ser diferente com a educação. O pesquisador Dermeval Saviani (2008) em seu livro a respeito da trajetória da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) brasileira explica que a ruptura política dada através do golpe militar de 1964 exigia adequações no âmbito educacional que garantisse a ordem socioeconômica em vigor, assim como as diretrizes gerais da educação, mas que ajustasse “a organização do ensino ao novo quadro político, como um instrumento para dinamizar a própria ordem socioeconômica” (SAVIANI, 2008, p. 21). Inicialmente o ensino superior foi alvo de reforma, através da Lei nº 5.540/68, para, em seguida, iniciar-se a reforma do ensino primário e médio, alvo da pesquisa deste trabalho. A Lei nº 5.692/71 entrou em vigor em 11 de agosto de 1971 e de acordo com Saviani (2008, p.31) “alterou sensivelmente a estrutura do ensino até então em vigor”.

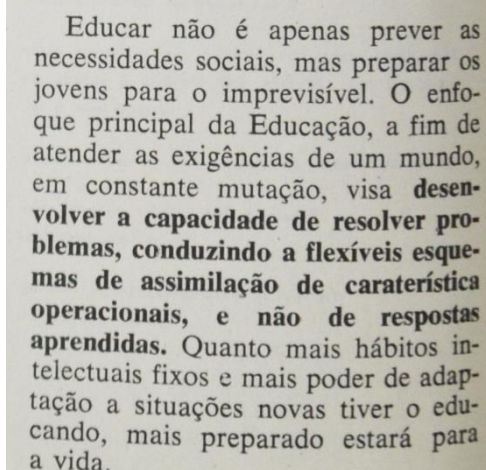
As medidas decorrentes das leis 5.540/68 e 5.692/71 integram um conjunto de iniciativas tomadas no âmbito do regime autoritário caracterizado pelo fechamento político. As modificações introduzidas na organização educacional brasileira visavam garantir a continuidade da ordem socioeconômica, mas para isso foi necessário ajustar a educação à ruptura política operada em 1964, assentando, assim, um rude golpe nas aspirações populares que implicavam a luta pela transformação da estrutura socioeconômica do país. (SAVIANI, 2008, p.31)

O autor defende o ponto de vista de que a proclamação dos objetivos da reforma do ensino revela uma continuidade nos parâmetros educacionais, mas que também é evidente que a ruptura nos parâmetros que se fazia necessária, deu-se através da reorganização da estrutura da política educacional, ou seja, na forma de operar e organizar os serviços educacionais. As novidades atingiram rapidamente e diretamente o ambiente escolar e, fazia-se importante difundir e informar a comunidade escolar.

Neste aspecto fica evidente o papel da Revista do Ensino do RS e compreensível o motivo pelo qual os cinco primeiros editoriais analisados (entre março e agosto de 1972) tem como foco a Reforma do Ensino. Os textos fazem referências às alterações e, inclusive, o editorial de abril de 1972, fugindo do modelo tradicional de um editorial, apresenta um texto bastante extenso, que inclui instruções diretas e muita informação a respeito dos princípios básicos da reforma e a discute sobre vários aspectos. Nos demais textos percebem-se uma semelhança em proclamar aos professores leitores sobre a importância da reforma e seus benefícios.

É possível perceber ainda a justificativa dada para a necessidade da nova lei como uma importante maneira de realizar uma aproximação entre o homem e a escola e, também, como uma forma de tornar a escola um ambiente que se aproxima e assemelha-se com as novas tecnologias. A justificativa do primeiro editorial, de março de 1972, para a reforma do ensino é que ela se faz necessária a medida que a escola precisa estar atenta aos novos desafios da vida tecnológica, sendo atual de modo que consiga preparar um novo homem para os desafios complexos da vida moderna. Traça um paralelo entre a tecnologia e a educação e argumenta por uma educação capaz de ser condizente com os avanços tecnológicos da época, caracterizando-se como um meio transformador.

FIGURA 2 - Editorial março/1972



Educar não é apenas prever as necessidades sociais, mas preparar os jovens para o imprevisível. O enfoque principal da Educação, a fim de atender as exigências de um mundo, em constante mutação, visa **desenvolver a capacidade de resolver problemas, conduzindo a flexíveis esquemas de assimilação de característica operacionais, e não de respostas aprendidas.** Quanto mais hábitos intelectuais fixos e mais poder de adaptação a situações novas tiver o educando, mais preparado estará para a vida.

Fonte: Acervo da Biblioteca da Universidade da Região da Campanha (Urcamp/Bagé)

Nota-se, também uma grande quantidade de editoriais assinados pelo então Secretário de Educação e Cultura do Estado do Rio Grande do Sul, Mauro Costa Rodrigues. O Secretário é o autor de oito dos dezoito textos analisados e, na maioria, o foco é o convencimento dos professores e leitores sobre a importância da reforma, ressaltando como ela está sendo bem aceita e vista como uma nova e promissora alternativa para a educação. Tais argumentos e a presença constante do Secretário de Educação como autor dos editoriais reforça a ideia de que a Revista do Ensino era o instrumento de transmissão oficial de ideias e ideais da Secretaria de Educação do RS aos professores.

Em outros editoriais, assuntos como a participação da comunidade na escola, a necessidade de atualização dos professores, o desenvolvimento das ciências e da tecnologia, a educação rural, a necessidade de políticas educacionais que considerem as características de cada meio em que acontece a educação, a importância da primeira infância, a orientação escolar como instrumento para a humanização que prepara para a vida e a educação no trânsito, se fazem presentes e sempre defendem aspectos relacionados as diretrizes que podem ser observadas na nova lei.

O tema da participação da comunidade, por exemplo, é assunto em dois editoriais, em setembro e outubro de 1972, e é destacado como fundamental para a continuidade e sucesso das alterações propostas pela nova legislação. Os textos falam em mobilização pela construção de uma educação melhor e destacam a importância de humanizar a técnica, adequando a tecnologia às exigências da natureza humana e às necessidades sociais do homem.

Sobre este aspecto o editorial de setembro de 1972 argumenta que:

O processo está desencadeado. Precisamos, cada vez mais, mobilizar a comunidade para que ela seja, realmente, a grande motivadora e a verdadeira força de controle do desenvolvimento da dinâmica da nova escola. Ao procurar resolver os seus próprios problemas, ela terá, naturalmente, aumentada a complexidade de suas tarefas e a multiplicidades de suas dificuldades. (Transcrição de trecho do editorial de setembro/1972 – Acervo da Biblioteca da Urcamp/Bagé)

A frase *Educar é construir para o infinito*⁶⁰² surge pela segunda vez no editorial de novembro de 1972 e é utilizada para exemplificar o objetivo que a Secretaria de Educação tem em transmitir uma ideia de ampliação do papel da escola que, agora, precisa preocupar-se também em preparar para a vida e, principalmente, para a vida do trabalho, uma das diretrizes da Lei 5.692/71. No entanto, Saviani (2008) destaca o caráter tecnicista da nova lei, com ênfase na produtividade máxima de resultados com o mínimo de consumos e, neste aspecto, pode-se compreender que as intenções da Revista do Ensino eram de transmitir aos professores e leitores um caráter mais amplo da nova legislação, já que demonstra em seus editoriais a preocupação também com a vida como um todo, além da vida para o trabalho. Fica claro que a Revista busca suavizar e interpretar as linhas da nova lei de modo a apresentar que a escola precisa cuidar do cidadão também e não somente do trabalhador em uma clara incoerência com os pressupostos vividos durante a ditadura militar e destacados por Saviani (2008) como presentes na lei.

O editorial de junho de 1973 evidencia tal argumento, quando diz que:

A educação deve ser, principalmente, ajustada a sua realidade ambiental. Deve proporcionar o desenvolvimento das potencialidades do aluno, procurando solucionar problemas e atender a anseios da população a que serve. A tarefa educativa visa preparar o homem do amanhã para influir sobre a comunidade em que vive, tornando-o capaz de modificá-la. O ponto de referência não deve ser a comunidade local, mas a comunidade social, econômica e cultural brasileira, como um todo. Desse modo, os resultados em termos pessoais podem elevar-se acima das normas locais e atuais. (Transcrição de trecho do editorial de junho/1973 – Acervo da Biblioteca da Urcamp/Bagé)

⁶⁰² A expressão “Educar é construir para o infinito” aparece pela primeira vez nos editoriais analisados na edição de março de 1972.

A respeito da educação rural e da adoção de políticas educacionais que considerem o meio em que a educação acontece, os editoriais de abril e junho de 1973, trazem a tona outra diretriz da Lei 5.692/71 que é o de fornecer uma educação adequada ao meio e a realidade em que ela acontece. O assunto demonstra uma preocupação atual de que o ensino seja adequado à realidade de cada educando, mas que isso não signifique que o ensino deve ser menos ou mais exigente. Pensar em alternativas para a educação é um significativo passo para a qualidade em todos os meios e, pode ser considerado um avanço, sempre que esta educação consiga proporcionar a potencialidade do aluno, procurando solucionar problemas e atender a anseios da comunidade que serve.

A esse respeito, o editorial de abril de 1973 diz que:

Surge assim, a necessidade de nos voltarmos também para o fator qualitativo do ensino rural, respondendo às exigências da escola moderna, atualmente muito mais complexa, mais dinâmica: uma escola onde a informação é apenas um dos aspectos e onde o aluno cria hábitos, estratifica valores, incorpora as noções de seus direitos e responsabilidades individuais e comunitários, é despertado, orientado e preparado para o trabalho. (Transcrição de trecho do editorial de abril/1973 – Acervo da Biblioteca da Urcamp/Bagé)

As temáticas da primeira infância, da orientação profissional e da educação para o trânsito aparecem em textos mais superficiais, assinados pela Supervisão de Assessoramento Especial SEC-RS e, de cunho mais generalizado, buscam fazer uma referência aos temas, apresentando-os e ressaltando sua importância e contexto para a educação.

Outro aspecto importante da Reforma do Ensino e destacado por Saviani (2008, p.33) diz respeito sobre quem a realizou: “um grupo militar-tecnocrático que havia assumido o poder, excluindo os educadores”. Segundo ele, aos educadores “caberia apenas executar de modo eficiente as medidas tomadas na esfera da tecnoburocracia ocupada por técnicos predominantemente da área econômica” (SAVIANI, 2008, p. 33) e, como consequência, a nova lei tornou-se alvo de críticas seguidamente realizadas pelos educadores e, talvez por este motivo, muitas vezes o discurso dos editoriais da Revista do Ensino é direcionado ao professor, sua importância, atuação, responsabilidades, papel e carreira.

A esse respeito, Bastos (2002, p. 74) argumenta que a Revista do Ensino, muitas vezes, “deixa um não-dito, um silêncio que faz sentido, o ocultamento do professor real e da real situação educacional brasileira, com limitações e dificuldades em cumprir as expectativas

prescritas no discurso idealizado”. Tal argumento fica ainda mais evidenciado se pensarmos o contexto em que a reforma do ensino foi elaborada (um regime militar e que buscava a manutenção do ensino de acordo com a nova ordem nacional) e o papel da Revista do Ensino, enquanto um veículo de comunicação, pertencente à Imprensa Pedagógica, mas que dirigido e supervisionado pelo governo, tinha o papel de transmitir as propostas metodológicas oficiais. Ou seja, a Revista do Ensino, ao mesmo tempo em que precisava ajudar a compor a ordem nacional oficial e desejada pelo regime militar, precisava da confiança e credibilidade dos professores e, talvez por isso, buscava em seus editoriais um discurso, mesmo que direto e em consonância com o que objetivava a Lei 5.692/71, apaziguador e positivo que buscava resgatar a ligação entre o professor e o Estado.

Em uma leitura geral em todos os editoriais que trazem a temática do professor é possível compreender a preocupação da Secretaria de Educação em ressaltar o trabalho docente e o incluir como fundamental e atuante para a construção de uma educação melhor, em mais uma contradição com a Lei 5.692/71 que por algumas vezes deixa o trabalho docente de lado em comparação com o poder e potencialidades da tecnologia. Parece mais uma preocupação e iniciativa da Secretaria de Educação em reforçar e privilegiar a importância e o papel do professor. Tal argumento é, ainda, reforçado pelo pensamento de Bastos (2002, p. 74) que afirma que o discurso da Revista do Ensino “não representa o real, mas cria uma ideia do real – homogeneizador, silenciando os conflitos, pela imposição de uma atitude centralizadora, uniformizadora, em nome de uma postulada harmonia”.

Ao professor são dedicados cinco editoriais no período estudado. Sobre o papel do professor, o editorial de outubro de 1973 argumenta que:

Nas diversas fases de sua vida, o professor deve estar crescendo para a excelência, enfrentando a realidade, orientado pela crença em um mundo melhor para todos. Assim, não pode esquecer que lhe caberá em muitas situações, reavivar esperanças e mesmo justificar a existência humana. Todo o professor, seja qual for a sua especialização, é acima de tudo um mestre de humanidade. (Transcrição de trecho do editorial de outubro/1973 – Acervo da Biblioteca da Urcamp/Bagé)

O editorial seguinte argumenta pela construção de uma nova visão sobre a escola e sobre o papel do professor a partir da Reforma do Ensino, ampliando a atuação da educação

para a formação de uma nova geração que, segundo o texto, necessita de uma escola transformadora.

Contudo, o que se percebe na leitura dos editoriais da Revista do Ensino dos anos de 1972 a 1974 é a constante preocupação da Secretaria de Educação do Ensino e Cultura do RS em transmitir ideias aos professores e diretrizes de como eles deveriam conduzir o seu trabalho em sala de aula. A Reforma do Ensino é tema presente nos editoriais de todos os anos, sendo assunto bastante explorado e retomado em várias edições, sempre demonstrado como essencial para o desenvolvimento de uma nova educação, que foca seus pilares no humanismo e na formação do homem para as adversidades e desafios da vida moderna, sem esquecer da importância da formação para o mercado de trabalho, como uma maneira de preparar o homem para a vida.

A tecnologia é citada várias vezes e o argumento é que ela precisa ser sempre levada em consideração na busca da construção de uma escola situada em seu tempo e atenda às mudanças sociais, sendo utilizada como ferramenta para uma educação melhor e contextualizada com a realidade social dos alunos.

A respeito do uso da tecnologia na escola, o editorial de outubro de 1972 diz que:

Ao lado do progresso – computadores, foguetes, satélites, telecomunicações, velocidades supersônicas, enxertos, transplantes, ressuscitadores etc. – não poderão mais coexistir as velhas chagas da humanidade, tais como a fome, a miséria, a doença, o analfabetismo, a ignorância, a desqualificação da mão-de-obra, a injustiça social, a escravidão do homem e até de nações. Para tal, só há um caminho lógico: aquele que, partindo de uma base de educação integral, nos conduza através da tecnologia e da participação ao almejado modelo de desenvolvimento, que nos torne cada vez mais um povo livre e feliz. (Transcrição de trecho do editorial de outubro/1972 – Acervo da Biblioteca da Urcamp/Bagé)

Através da leitura isolada dos editoriais, o foco do ensino parece ser diferente do traçado paralelamente à ditadura militar, já que no texto da lei 5.692/71 buscava-se o tecnicismo e a formação de mão de obra, enquanto que nos editoriais da Revista parece buscar-se a formação de qualidade e que abarque vários aspectos da vida moderna.

Neste sentido, os editoriais sugerem a busca pela formação integral do homem, não somente para o mercado de trabalho e, com isso, ampliam-se também as atribuições e responsabilidades da escola e do professor. Se, antes, eles precisam somente abarcar os conteúdos curriculares, a partir de 1972, a Secretaria de Educação passa a apelar para que a

escola esteja atendida a todos os aspectos da vida e que leve em consideração o aluno e a comunidade na hora de definir os rumos do ensino.

A preocupação da Secretaria de Educação em transmitir um discurso positivo e encorajador a respeito da Reforma do Ensino é constante nos editoriais da Revista do Ensino. Em várias edições, assinadas pelo Secretário de Educação, os editoriais transmitem aos professores a ideia do carácter revolucionário e inovador da nova lei como se dissesse aos professores sobre a importância da nova lei, e que eles deveriam aceitar as mudanças de forma positiva e integral. Com isso, é visível a preocupação da Secretaria de Educação e da Revista do Ensino em informar os seus professores a respeito das mudanças e de garantir a eles que elas são os novos rumos que a educação necessita.

A respeito da Reforma do Ensino, os editoriais de junho e novembro de 1972, argumentam que:

Nenhuma lei, de todas as que até o momento foram promulgadas com vistas a promover reformas na área educacional, teve tanta repercussão nem mobilizou tanto a opinião pública como a Lei 5.692/71, que fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Mais do que um impulso motivador para um estado de alerta, de reflexão, representa esta Lei o comprometimento de entidades e pessoas, em questões de natureza vital para a educação. (Transcrição de trecho do editorial de junho/1972 – Acervo da Biblioteca da Urcamp/Bagé)

A Reforma do Ensino decorre de fatores inerentes à própria evolução social brasileira. É a mola propulsora de renovação. É fator decisivo no processo do desenvolvimento nacional. (Transcrição de trecho do editorial de novembro/1972 – Acervo da Biblioteca da Urcamp/Bagé)

O professor também ganha papel de destaque nos editoriais e várias vezes tem as suas funções e obrigações descritas. Na medida em que amplia o papel de atuação da educação, a reforma amplia também o papel de atuação do professor e amplia as suas responsabilidades, assim como também as da escola, reafirmando tais propostas através do editorial de março de 1973:

Estamos seguros da participação de todos os educadores, objetivando prosseguir em nosso trabalho com determinação e perseverança para acionar e aperfeiçoar o que já foi planejado, dando continuidade à implantação da Reforma do Ensino. É hora de darmos as mãos, de nos revelarmos por inteiro, de deixarmos de lado possíveis limitações e de construirmos, com compreensão e até mesmo com renúncia, a escola que o Brasil de amanhã exige para a consolidação de seu desenvolvimento. (Transcrição de trecho do editorial de março/1973 – Acervo da Biblioteca da Urcamp/Bagé)

Assim, o papel da Revista do Ensino parece cumprir o objetivo de transmitir informação e ser um elo de comunicação entre a Secretaria de Educação e os professores. Os editoriais analisados demonstram as preocupações da Secretaria e transmitem ideias e ambições aos professores de modo claro, direto e objetivo.

Considerações finais

A Imprensa Periódica Pedagógica e, especificamente, a Revista do Ensino do Estado Rio Grande do Sul podem ser compreendidas como ricas fontes de pesquisa e informação a respeito do fazer docente, bem como são importantes para a compreensão a cerca de quais mecanismos, práticas e métodos constituíam o trabalho de sala de aula em um determinado período histórico.

Pela sua facilidade de circulação e leitura, as revistas pedagógicas ganharam espaço e credibilidade junto aos professores e, com isso, integram a rotina escolar como “conselheiras” e detentoras de respostas para as mais diferentes situações vividas em sala de aula. Com isso são, também, no caso da Revista do Ensino, uma publicação vinculada à Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Sul, fonte de informação e circulação das diretrizes oficiais, servindo como um elo de ligação entre quem produzia a revista e detinha o discurso oficial e os leitores professores que tinham nas páginas da Revista do Ensino o caminho que deveriam seguir ao organizar, planejar e executar as suas aulas.

A leitura dos editoriais da Revista do Ensino, nos permite então, compreender que a revista foi utilizada como um meio de comunicação e de ligação com os professores e que, através do que era escrito, a Secretaria de Educação buscava transmitir aos professores, além de um discurso otimista e positivo, as diretrizes que deveriam guiar o trabalho docente. Em muitos momentos notam-se citações diretas que são recomendações expressas sobre o comportamento que se espera dos professores e que contem, de modo subliminar e ideológico, as mesmas indicações e diretrizes presentes na lei nº 5.692/71 que reformou o ensino de 1º e 2º grau, adequando-os as necessidades de uma sociedade que vivia sob o regime militar.

É claramente visível indicações a respeito da preparação para o mercado de trabalho, para o uso e convívio com a tecnologia e para a ampliação do papel de atuação da escola nos editoriais e, que são também, indicações presentes na nova legislação. No entanto, é

possível compreender ainda a presença de incoerências entre os objetivos da lei e o discurso dos editoriais, já que em vários momentos, os editoriais da Revista do Ensino abrem espaço para a discussão a respeito da formação humana do cidadão e também sobre a valorização do professor, assuntos que não estão presentes na lei 5.692/71.

Então, o que se pode concluir após a análise dos editoriais da Revista do Ensino do Rio Grande do Sul no período de 1972 a 1974, logo após a implantação da Lei nº 5.692/71, que provocou uma reforma no ensino brasileiro através da sua reorganização, é que a revista serviu como um mecanismo de informação e transmissão da metodologia desejada pela Secretaria de Educação e Cultura do RS, organizadora da Revista, aos professores gaúchos que, tinham na revista, um guia para o seu trabalho docente e uma mostra das diretrizes oficiais da época, configurando a Revista do Ensino como a detentora do discurso político-ideológico embutido no discurso técnico-pedagógico da época.

A análise dos editoriais da Revista nos permitiu, com isso, refletir sobre a identidade social da época e, ainda, operar um trabalho de reconstrução histórica do trabalho escolar desenvolvido, bem como da prática cotidiana de escolas e professores.

Referências

BASTOS, Maria Helena Camara; CATANI, Denice Barbara (Org.). *Educação em Revista – A Imprensa Pedagógica e a História da Educação*. São Paulo: Escrituras Editora, 2002.

_____. As primaveras da Revista do Ensino: História de um projeto editorial (1951-1992). In: *A Revista do ensino do Rio Grande do Sul (1939-1942) O Novo e o Nacional em Revista*. Pelotas: Seiva, 2005.

_____. Lições do passado para o presente: a história da Educação na Revista do Ensino/RS (1951-1963). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, VII, 2013, Cuiabá. Anais do VII CBHE. Cuiabá, 2013.

_____. *Professorinhas da nacionalização: a representação do professor rio-grandense na Revista de Ensino (1939-1942)*. Disponível em <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/920/826>>. Acesso em 20 dez. 2013.

BICA, Alessandro Carvalho. Os caminhos metodológicos do historiador na pesquisa em história da educação. ASPHE. In: 18º ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO SUL-RIO-GRANDENSE DE PESQUISADORES EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. Porto Alegre: PUC/RS, 2012.

CATANI, Denice Barbara. *A imprensa periódica: as revistas do ensino e o estudo do campo educacional*. Disponível em <<http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/viewFile/928/842>>. Acesso em 20 dez. 2013.

GRAMSCI, Antônio. *Concepção Dialética da História*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

MELO, José Marques de. *Jornalismo Opinativo – Gêneros Opinativos no Jornalismo Brasileiro*. Campos do Jordão: Editora Mantiqueira, 2003.

PIMENTEL, Alessandra. *O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica*. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a08n114.pdf>>. Acesso em 29 jan. 2014.

RANGEL, Mary. *Métodos de ensino para a aprendizagem e a dinamização das aulas*. Campinas, SP: Papirus, 2005.

SAVIANI, Demerval. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

VIEIRA, C. M. Produção didática da professora Maria de Lourdes Gastal e a Revista do Ensino do Rio Grande do Sul. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, IX, 2012, Caxias do Sul. Anais do IX Seminário da ANPED/Sul. UCS: Caxias do Sul, 2012. p. 2-10.

O USO DE FOTOGRAFIAS PARA PESQUISAS EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: ESTUDO DE CASO DA ESCOLA RURAL DA FAXINA

Sheila Duarte⁶⁰³

Acadêmica do curso de Pedagogia FaE- UFPel
sheilarbd_duarte@hotmail.com

Elomar Tambara⁶⁰⁴

Universidade Federal de Pelotas
tambara@ufpel.edu.br

Resumo

Este artigo objetiva realizar a análise de documentos fotográficos obtidos da antiga Escola Rural da Faxina (1959-1962). Essa escola foi criada a partir do projeto governamental “Nenhuma criança sem escola no Rio Grande do Sul”, durante o governo de Leonel Brizola, sendo ela, uma das escolas conhecidas como “brizoleta”. Durante a pesquisa, foram realizadas várias abordagens metodológicas, entre elas a realização de entrevistas com antigos alunos, os quais colaboraram com a pesquisa, emprestando-nos cinco fotografias da antiga escola, porém analisaremos neste artigo apenas três. Nessas imagens, revelam-se algumas práticas escolares, além da arquitetura escolar. Contudo, o trabalho teve como objetivo maior; demonstrar a importância das fotografias como fonte de pesquisa em História da Educação, favorecendo a recuperação da memória escolar. **Palavras chaves:** Fotografia, Memória escola, História da Educação.

Introdução

Este trabalho trata-se de um recorte de uma pesquisa maior, situada no âmbito da História da Educação, vinculada ao projeto “História da Educação: processos escolares e profissão docente no Rio Grande do Sul”, coordenado pelo professor Dr. Elomar Tambara. Essa pesquisa analisa algumas características dos primeiros anos da História da antiga Escola Rural da Faxina, onde atualmente encontra-se a Escola Dr. Vieira da Cunha, localizada no quinto-subdistrito do município de Piratini.

Ainda sobre a antiga escola, sabe-se que ela pertenceu ao projeto governamental de Leonel Brizola; “Nenhuma criança sem escola no Rio Grande do Sul”, conforme consta no documento do Conselho Estadual de Prédios Escolares – CEPE⁶⁰⁵, sendo então, uma das

⁶⁰³ Bolsista PIBIC/CNPq. Integrante do grupo CEHIE (Centro de estudos e investigações em História da Educação).

⁶⁰⁴ Professor Dr. Da FaE-UFPel e Orientador do projeto “História da Educação: processos escolares e profissão docente no RS”.

⁶⁰⁵ CEPE/RS – Conselho Estadual de Prédios Escolares, criado em 25 de março de 1959, pelo decreto n. 10.416. Órgão de cooperação entre a Secretaria de Educação e Cultura e a Secretaria de Obras Públicas, além disso, tinham como complemento o secretário de Obras Públicas, os subsecretários de Educação e ainda, a diretoria do Centro de Pesquisas e Orientações Educacionais (CPOE). Este órgão tinha o compromisso de superintender,

escolas conhecidas como “brizoleta”. Este projeto de Brizola tinha duas metas; a de alfabetizar crianças de 7 a 14 anos e erradicar o analfabetismo. Porém, em seu governo deu-se ênfase apenas na construção de escolas.

Para a execução desta pesquisa foram utilizadas as fontes do acervo arquivístico da escola como documentos iconográficos, datilógrafos e manuscritos. Recorremos também, a 5ª Coordenadoria Regional da Educação em Pelotas, ao relatório do CEPE/RS (Comissão Estadual de Prédios Escolares), o Jornal Diário Popular, e o Boletim do Centro de Pesquisas e Orientações Educacionais – CPOE/RS⁶⁰⁶, dos anos de 1961-1962.

No entanto, nesta comunicação destacarei a importância das fotografias nos estudos em História da Educação, pois elas possibilitam a compreensão da memória quotidiana da prática escolar de um tempo que já passou. Segundo BURKE (2004, p.175) “toda imagem conta uma história”, e as fotografias que fazem parte deste trabalho auxiliam a contar a história dessa instituição em particular.

Para a análise das fotografias, utilizamos como metodologia os estudos teóricos de OLIVEIRA (2005) e KOSSOY (2012). Na obra de Maria Augusta Oliveira, destacamos dois pontos principais para a análise de um documento fotográfico, sendo eles: a sua procedência e a sua trajetória. Segundo OLIVEIRA (2005);

O desvendamento do primeiro requer o registro com exatidão da sua existência e a descoberta de seu conteúdo; investigando, desta forma, a sua origem. O segundo ponto deve ser passível de análise, pois, assim como outros documentos, a fotografia possui uma história por detrás, que deve ser pesquisada. (OLIVEIRA, 2005, p. 154)

Para além desses pontos estabelecidos por OLIVEIRA (2005), também adotamos um critério de KOSSOY (2012), o qual segundo ele; retrata a análise iconográfica, que se detém na informação visual e no conteúdo que está presente na fotografia, tendo um intuito descritivo e interpretativo do documento fotográfico. Segundo KOSSOY (2012);

As fontes fotográficas são uma possibilidade de investigação e descoberta que promete frutos na medida em que se tentar sistematizar suas informações, estabelecer metodologias adequadas de pesquisa e análise

estudar, planejar, projetar e executar as tarefas de conservação, reparos, adaptação, construção, reconstrução e aparelhamento de prédios escolares.

⁶⁰⁶ CPOE/RS – Centro de Pesquisas e Orientações Educacionais, criado em 1943 e funcionou até 1971. Foi criado com o enfoque no movimento reformador educacional no Rio Grande do Sul. As ações promovidas pelo CPOE/RS estiveram atravessadas por relação entre conhecimento e poder, este organizava orientações ao magistério, buscando estabelecer políticas, disciplinar, monitorar, avaliar e dirigir os modos pelos quais a reforma se constituía.

para a decifração de seus conteúdos e, por consequência, da realidade que os originou. (KOSSOY, 2012, p. 34)

Neste caso, não há dúvidas do quanto é importante o documento fotográfico, para assim, interagirmos com a história, uma vez que a história deve esclarecer a memória, e ajudá-la a refletir sobre os seus erros do passado. Em nossa pesquisa, ao fazermos relações entre a fotografia, a memória e a história oral, passamos a compor a história da instituição escolar pesquisada. Com relação a isso, LE GOFF pontua que, “as memórias tornaram-se pouco a pouco elementos paralelos à história” (LE GOFF, 2003, p. 113). E assim, entendemos a fotografia, como essencial para a composição dos fatos vividos, e ainda, para a recuperação da memória institucional, sendo a fotografia utilizada como instrumento de recuperação tanto da história, como da memória. Neste caso, WERLE (2004) complementa nos dizendo que;

Recuperar a memória com referência à base material pode significar se recolocar naquele lugar e, a partir de fotos e imagens, visitar, pela recordação, os espaços subsequentes e contíguos ao fragmento presente na imagem, retomando afetos e acontecimentos que ali ocorreram, recuperando os fatos vividos sob a forma de narrativas (WERLE, 2004, p. 113).

Partindo disso, nosso trabalho, tem em vista a interlocução dessas três esferas a fotografia, a memória e a história oral, que estão vinculadas à história. Assim, vemos que, recuperar a memória através de uma base material, no caso com uma fotografia, é essencial para que possamos fazer ligações entre os documentos escritos e a história oral.

A utilização de fotografias como fonte de pesquisa em História da Educação

No final do século XIX, e entre os primeiros trinta anos do século XX, as fotografias eram rejeitadas como documento, e o que era considerado como fonte predominante, ainda eram os documentos escritos, pois estes eram tidos como confiáveis, e a fotografia por sua vez, possuía apenas um valor ilustrativo, prova ou testemunho, complementar para a construção de narrativas. Em seguida, o historiador Lucien Paul Victor Febvre (1878-1956), trouxe outra visão, advertindo que a história, também pode ser reconstruída quando os documentos escritos não existem.

A história faz-se com documentos escritos, sem dúvida. Quando estes existem. Mas pode fazer-se sem documentos escritos, quando não existem. Com tudo o que a habilidade do historiador lhe permite utilizar para fabricar o seu mel, na falta das flores habituais. Logo, com palavras. Signos.

Paisagens e telhas. (...) Numa palavra, com tudo o que, pertencendo ao homem, depende do homem, serve o homem, exprime o homem, demonstra a presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser do homem (FEBVRE, 1949 p.428 apud LE GOFF, 2003 p. 530).

Nessa perspectiva de FEBVRE, começa-se um movimento novo na história, o qual acarretou numa “revolução documental” de impacto durante a década de 1960, e passa a ser inaugurada a era da documentação de massa. Segundo Le Goff (2003), nesse período revela-se as “massas dormentes”, e as fontes não escritas passam a ganhar espaço nas pesquisas, e em especial, a fotografia alcançou espaço no campo da História da Educação. Apesar disso, a utilização de fotografias como fonte nas pesquisas, ainda hoje é uma prática recente, e ainda muito restrita devido a uma resistência pautada na consideração de que elas são simples elementos ilustrativos, sem densidade histórica.

BURKE (2004, p.38) acredita que as “imagens podem auxiliar a posteridade a se sintonizar com a sensibilidade coletiva de um período passado”, por isso, é considerado relevante adotá-las como fonte documental, e não como mera ilustração, pois as fotografias contém um potencial informativo, que enriquece o conhecimento sobre o passado. Evidentemente, que a fotografia em si, não é a representação fiel dos fatos, nem é um objeto de testemunha isolada. Neste caso, não é possível entender a imagem separada de sua historicidade de seu contexto. Ela não é explicativa por si mesma, mas ela poderá ajudar no reconhecimento das mudanças que ocorrem ao longo do tempo. De acordo com; DUBOIS (2009, p.30) “O papel da fotografia é conservar o traço do passado ou auxiliar as ciências em seu esforço para uma melhor apresentação da realidade do mundo.”

Portanto, percebe-se que apreciar uma fotografia vai além de um momento prazeroso. É possível se deleitar ao vislumbrar uma fotografia de um dado momento que não fora vivido por nós. Tenta-se reconhecer os lugares e as pessoas na busca do que era o real, e nesse caminho, sem esgotarmos a função de contemplação estética, busca-se ao mesmo tempo a reconstrução da historicidade desta. VIDAL (2005) complementa, nos dizendo que;

Vemo-nos transportados no tempo e no espaço, tocando o passado, eternizado pela ação mecânica da máquina fotográfica. Nesse sentido, poderíamos afirmar que a importância da fotografia como fonte para a história e a história da educação residiria nesse seu dom de permitir visualizar o ontem e o outro em seus contornos de verdade. (VIDAL, 2005, p.178)

E a partir de então, a importância da fotografia para a História da Educação, permite às pesquisas a composição da história, e muitas vezes são fundamentais para a análise e complementação do que não está no papel, do que em vezes está em oculto. A essa realidade Maria Augusta Oliveira acrescenta que;

As fotografias, muitas vezes limitam-se a ilustrar a análise verbal, o que é uma possibilidade. Quando bem escolhidas, funcionam como manchetes de jornais diários, com a finalidade de sintetizar ou ampliar o que o texto escrito exprimiu. Por ter caráter diferente da documentação escrita, a imagem acaba servindo como mostruário do texto, ocultando informações e interpretações próprias, alheias ou complementares do texto escrito (OLIVEIRA, 2005 p.151).

Contudo, é preciso considerar que mesmo que a fotografia contenha um caráter ambíguo, ainda assim, “mostra e ao mesmo tempo esconde o que se encontra no instante fotografado, o que reforça o caráter subjetivo da imagem.” (TEIXEIRA, 2013, p.52). Ainda assim, a fotografia possibilita ao pesquisador refletir sobre ela e sobre suas intencionalidades, pois, toda fotografia auxilia na reconstrução de uma dada memória escolar.

Com relação à memória, Le Goff (2003, p.419) menciona que o “conceito de memória é crucial”, pois é um instrumento, que aciona um processo de memória individual e também coletiva. Nas sociedades de hoje, busca-se constantemente preservar esta memória, justamente por haver inovações tecnológicas que possibilitam a manutenção dessa memória, como a fotografia, sendo ela um recurso que guarda a memória. Nesse sentido, Le Goff (2003, p.460) complementa nos mostrando que “a fotografia, que revoluciona a memória: multiplica-a e democratiza-a, dá-lhe uma precisão e uma verdade visuais nunca antes atingidas, permitindo, assim, guardar a memória do tempo e da evolução cronológica”, permitindo então, a recuperação e preservação da memória.

Escola Rural da Faxina: recuperando a memória através de fotografias

Ao assumir o governo do Estado do Rio Grande do Sul, em 1959, Leonel Brizola do PTB, depara-se com uma situação precária no setor da educação. Havia altos indicadores de evasão escolar, precariedades de escolas nas zonas rurais, além da problemática do corpo docente, onde boa parte dos professores não tinha nem mesmo o curso normal do magistério. Em meio a isso, QUADROS (2003, p.52), mostra-nos o levantamento que o

governo fizera nessa época, o qual mostrou um déficit de 284.652, no número de vagas do Estado. A partir de então, se traçou um projeto cujo objetivo era superar essas problemáticas.

O projeto então formulado tinha duas metas: a de alfabetizar todas as crianças de 7 a 14 anos e erradicar o analfabetismo, e para a sua implementação, o governo utilizou dois órgãos, o SEDEP (Serviço de Expansão Descentralizada do Ensino Primário), responsável por gerenciar o programa, e através dele o Estado e os municípios se comunicavam, e botavam em prática as melhorias para a educação, e outro órgão foi o CEPE (Comissão Estadual de Prédios Escolares), responsável pela construção e reparo de prédios escolares, este tinha um caráter de fiscalização e assistência às obras. Além disso, contrataram-se professores e compraram vagas de estudos em escolas particulares, em troca de professores estaduais.

Neste percurso começou-se, o projeto para a melhoria da educação, tal projeto passou a ser chamado de “Nenhuma criança sem escola no Rio Grande do Sul”. Com a organização que se tinha, propiciou a expansão do ensino público, e de acordo com uma nota do Estado, apresentada pelo Diário Popular, escolas estavam sendo construídas em vários municípios. Vejamos a nota: “ENSINO PRIMÁRIO – Ontem, na capital, o governador Leonel Brizola assinou o convênio com vinte sete municípios, visando à descentralização do ensino primário.” (Diário Popular, 30 de janeiro de 1960, ANO 69 – Nº 25, p. 6.) E com o passar do tempo essas escolas eram chamadas de escolas de Brizola, ou ainda, as escolas brizoletas. Essas tinham características próprias, que se tornaram um símbolo do governo de Brizola no Rio Grande do Sul.

Neste caso, a partir deste projeto de governo é que surge a antiga Escola Rural da Faxina, atualmente chamada de Dr. Vieira da Cunha, do quinto subdistrito de Piratini, sendo hoje uma escola municipal, e não mais estadual. A seguir, podemos observar a fachada da antiga escola Rural da Faxina, que de acordo com o Conselho Estadual de Prédios Escolares, (CEPE, Adendo n.1 ao relatório do período de 1959 até 30/11/62)⁶⁰⁷, fora criada entre os anos de 1959-1962, construída pelo plano B: madeira, residência, duas salas e capacidade de 150 alunos, tendo um custo de CR\$ 887.189,00.

⁶⁰⁷ Documento obtido do acervo particular de Claudemir de Quadros.

Figura 1 - Escola Rural da Faxina



Fonte: Arquivo da Escola. (1959-1962)

Um aspecto importante a ser percebido nesta fotografia, diz respeito à arquitetura da escola, pois, as escolas antes chamadas brizoletas, eram postas às margens das estradas, para mostrar que a escola estava aberta para um mundo novo. Segundo QUADROS (2003, p. 63); “característica da arquitetura que tanto pode servir para facilitar o acesso quanto pode indicar que a escola está aberta para receber um mundo novo, o “mundo de lá – da cidade.” Partindo disso, percebemos que essa é uma das características de propaganda do projeto político de governo de Leonel Brizola, uma vez que em seu projeto governamental focava-se na construção de escolas para as crianças estudarem.

Abaixo, as fotografias que seguem referem-se ao interior da escola, mostrando assim, a prática escolar da época, sendo elas contextualizadas e comprovadas, através do Boletim do Centro de Pesquisas e Orientações Educacionais, que na época tinha a função de transmitir discursos e mobilizar recursos, que concorreram para a produção de modos de ser e de fazer de professores, estudantes, autoridades e funcionários do sistema educacional público, por ser justamente um órgão pertencente ao movimento reformador educacional, que se instaurou na metade da década de 1930 no Rio Grande do Sul.

Figura 2 - Prática escolar em sala de aula. Dia da árvore.



Fonte: Arquivo pessoal de um ex-aluno. (1962-1964)

Nesta fotografia, percebe-se que há três crianças, onde duas estão vestidas de pássaros e uma está segurando um galho de árvore. Neste momento, o que está ocorrendo em sala de aula é o ensino sobre o dia da árvore. Este aspecto pode ser corroborado pelo Boletim do CPOE/RS (Centro de Pesquisa e Orientações Educacionais, 1961-1962 p. 77), onde na sessão pré-primária, menciona que o planejamento das professoras poderia ter como subsídio para o ensino as datas comemorativas.

Dando sequencia as imagens, esta terceira figura, retrata também uma parte do interior da escola. Nesta destacamos assim, os trajés dos alunos e as posições de mãos. Estes estavam concluindo a sua 1ª comunhão.

Figura 3 - 1ª comunhão dos alunos.



Fonte: Arquivo pessoal de um ex-aluno.

Essa prática religiosa, até pouco tempo atrás era considerada normal no âmbito escolar. Segundo a entrevista com um ex-aluno, as igrejas eram longe e aqueles que queriam, podiam optar por fazer a sua 1ª comunhão na própria escola, já que estudavam conteúdos de religião. Ainda com relação a isto, na prática escolar da época, o conteúdo de religião era comandado pela Igreja Católica Apostólica Romana, que determinava o que deveria ser ensinado, havia até mesmo as diretrizes básicas para o ensino religioso (Igreja Católica Apostólica Romana) nas escolas. Segundo o Boletim do CPOE/RS (1961-1962, p. 341) nas diretrizes de ensino religioso, a formação religiosa tinha a finalidade de “formar o cristão perfeito, devidamente equipado para viver e agir dentro da sociedade atual”.

Contudo, ao analisarmos estas três fotografias foi possível compreendermos as diferentes categorias abordadas nelas, pois, abriram espaço para a análise da arquitetura escolar, que neste período transpassava uma visão política, que indicava “um mundo novo, um mundo lá da cidade” (QUADROS, 2003). Por conseguinte, essa breve análise possibilitou também, a compreensão da prática escolar que tinha um foco em datas comemorativas, além de se basear nas concepções da Igreja Católica Apostólica Romana, para a realização das diretrizes da disciplina de religião.

Considerações finais

Como se afirmou inicialmente, este recorte da pesquisa buscou salientar a importância das fotografias para a História da Educação, e principalmente para a história e a memória escolar da instituição pesquisada, uma vez que, somente usar os documentos escritos, pode vir a ser perigoso, pois estes podem, muitas vezes, serem perdidos ou inacessíveis.

Portanto, ainda que haja lacunas a serem preenchidas, a fotografia se fez fundamental, justamente por a escola já não ter mais a mesma arquitetura. Ainda sobre isso, ressalto um questionamento; qual seria o motivo dessa mudança arquitetônica, seria devido aos aspectos de deteriorização, ou algo está por de trás disso? Vejo aí um caminho a ser percorrido e compreendido, por isso é necessário à construção da memória escolar, para vermos o que está por de trás dos documentos, e as fotografias são essenciais para compreendermos aspectos não vistos nos documentos, aspectos que podem servir também de complemento a estes. Conforme BURKE (2004) acrescenta;

[...] os testemunhos sobre o passado oferecidos pelas imagens são de valor real, suplementando, bem como apoiando, as evidências dos documentos escritos. [...] Elas oferecem acesso a aspectos do passado que outras fontes não alcançam (BURKE, 2004 p. 233).

E neste caso, a fotografia contribui para compreendermos aquilo que está por de trás da história, aquilo que ficou em oculto. Além disso, considera-se que a fotografia é um relevante instrumento de pesquisa, quando bem utilizada, isto é, quando não utilizada como mera ilustração, mas com uma densidade histórica, capaz de possibilitar a reconstrução da memória e da história, possibilitando a interlocução dessas esferas da história, tornando-se ponte entre a história e a memória, e a história oral, e isso a torna um instrumento de eficácia para a interpretação da imagem, em vista a transcrever a história institucional. Assim, vemos que essas esferas citadas ao longo do texto, se complementaram ao longo da pesquisa, sendo capazes de construir a narrativa histórica dessa instituição em particular.

Referências

Obras completas:

- BURKE, Peter. **Testemunha ocular: história e imagem**. São Paulo: EDUSC, 2004.
DUBOIS, Philippe. **O ato fotográfico e outros ensaios**. Campinas: Papirus, 2009.

KOSSOY, Boris. **Fotografia e História**. São Paulo: Editora Ática, 2012.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 5 ed. Campinas: UNICAMP. 2003. QUADROS, Claudemir. **As brizoletas cobrindo o Rio grande: A educação pública no Rio Grande do Sul durante o governo de Leonel Brizola (1959-1963)**. Santa Maria Ed. UFSM, 2003.

Tese, dissertação, monografia, tcc:

OLIVEIRA, Maria Augusta Martiarena de. **A educação durante o governo de Augusto Simões Lopes (1924-1928)**. Pelotas: UFPel, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas.

TEIXEIRA, Vanessa Barrozo. **Escola de Engenharia industrial: a gênese do ensino superior na cidade de Rio Grande(1953-1961)**. Pelotas: UFPel, 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas.

Texto publicado em revistas:

VIDAL, Diana Gonçalves; ABDALA, Rachel Duarte. **A fotografia como fonte para a História da Educação: questões teórico-metodológicas e de pesquisa**. Santa Maria, v. 30 – n. 2, p. 177-194, 2005. Revista Educação.

WERLE, Flávia Obino. **História das instituições escolares: responsabilidade do gestor escolar**. In: Cadernos de História da Educação - nº. 3, p. 109-120, jan./dez. 2004.

Documentos:

DIÁRIO POPULAR. **30 de janeiro** – nº 6. Ano 69 Nº 25, p. 6

RELATÓRIO DO C.E.P.E. Ad. Nº 1. **Relatório do conselho estadual de prédios escolar**. RS-Brasil. 1959-1962.

BOLETIM DO C. P. O. E. **Boletim do centro de pesquisas e orientações educacionais: anos de 1961-1962**. Secretaria de educação e cultura; RS-Brasil.

ESCOLARIZAÇÃO E URBANIZAÇÃO: ARTICULAÇÕES ENTRE A CRIAÇÃO DE ESCOLAS E O CRESCIMENTO DAS CIDADES (SÃO SEBASTIÃO DO CAÍ – RIO GRANDE DO SUL)

Taís Pereira Flôres
Licenciatura em Pedagogia
Universidade Federal do Rio Grande de Sul
tais_flores@hotmail.com

Resumo

O recorte de pesquisa “Escarolarização e urbanização: articulações entre a criação de escolas e o crescimento das cidades (São Sebastião do Caí – Rio Grande do Sul)”, oriundo da pesquisa “Evasão e Repetência na Escola Brasileira (1889 – 1930)”, tem como intuito compreender as implicações entre os processos de urbanização, povoamento e de escolarização na cidade de São Sebastião do Caí entre os anos de 1909 e 1970. Utiliza-se como fontes os Relatórios da Diretoria de Instrução Pública (1909 – 1921), o livro “Monografia – Caí (1940)” e os censos demográficos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (1920, 1940, 1950, 1960, 1970). Como fundamentação teórica, estudos acerca do espaço escolar, das relações entre espaço e a escola e sobre os processos de escolarização e urbanização ancoram este trabalho.

Palavras chave: Escolarização. Urbanização. Estatísticas.

• INTRODUÇÃO

Esta pesquisa busca compreender o modo pelo qual a instituição escolar vai se impondo no espaço da cidade, ampliando o acesso da população à cultura letrada, configurando uma cultura escolar que se molda à cultura urbana ao mesmo tempo em que é por ela moldada. Nesse sentido, buscou-se identificar quais escolas foram sendo criadas ao longo do século XX, e onde se instalaram, em duas cidades do Rio Grande do Sul: Erechim e São Sebastião do Caí.

Assume-se aqui como marco inicial o ano de 1909, quando são instaladas as primeiras nove escolas seriadas do estado, uma das quais em São Sebastião do Caí. Tal momento é representativo de um esforço crescente do poder público no sentido de ampliar o acesso da população à escola e também de aumentar o controle estatal sobre os processos educativos. Segue-se a análise até 1970, quando as questões tendem a se deslocar da criação de novas escolas para a permanência dos alunos no sistema e melhoria da qualidade do ensino.

Foram analisados os relatórios da Diretoria de Instrução Pública (depois Secretaria de Estado da Educação) e dados do censo escolar publicados pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). Além disso, foram examinados

documentos obtidos nos arquivos municipais, nos órgãos públicos de gestão educacional e nas escolas mais antigas desses municípios. Buscou-se articular tais informações com dados demográficos e cartográficos das duas cidades, disponibilizados no IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). A intenção foi compreender como o crescimento urbano e populacional se articula, depende ou determina a criação e localização das escolas.

Também foram realizadas visitas aos escritórios regionais do IBGE, onde, nos municípios menores fomos informadas de que o site da instituição seria fonte mais acessível. Para dados não informados via *internet*, a indicação seria pela procura na capital do estado, Porto Alegre, e, como última possibilidade, a parte central, localizada no Rio de Janeiro. Boa parte das informações foram encontradas no *site* do IBGE, porém, em função das características dos censos realizados no início do século passado, algumas áreas com nomenclaturas distritais estavam contabilizadas somente dentro do município a que pertenciam; o que inviabilizou levantamentos mais específicos.

A pesquisa na sede gaúcha do IBGE, também se deu nas publicações físicas. No site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística somente constam os dados de 1970 em diante, além da descrição histórica do município pesquisado. Na sede, buscando as publicações físicas, encontramos dados de contagem populacional dos censos realizados entre 1920 e 1970 (para compreender o processo de urbanização e povoamento), dados de alfabetização entre os anos de 1940 a 1970, número de pessoas que estavam recebendo instrução em 1940 e números de estudantes dos municípios em questão e suas subdivisões explicitadas, nos censos de 1960 e 1970.

No que se refere à documentação arquivada nos acervos locais, o Arquivo Histórico Municipal Bernardo Mateus, de São Sebastião do Caí, conta com uma boa organização de seus materiais – 344 itens, listados, especificados e conservados. A informação recebida é de que foram selecionados apenas os documentos “mais importantes”. Porém, os documentos arquivados são importantes para quem? Quais documentos foram abdicados em detrimento dos que foram guardados? Quem escolhe os documentos que devem ser guardados e quais devem ser descartados neste município? Os documentos arquivados giram em torno de assuntos como impostos por cabeça de gado, eleitores do município, reportagens sobre o próprio Arquivo Histórico/Museu, pagamento de servidores públicos etc.

Uma fonte bastante utilizada neste trabalho sobre São Sebastião do Caí (e muito recomendada pelos funcionários das bibliotecas, secretarias municipais, Prefeitura, Arquivo

Histórico Municipal) é o livro *Monografia – Cai*, escrito por Alceu Masson (Secretário da Municipalidade de 1928 a 1940), editado pela Prefeitura Municipal de Cai e publicado em 1940 pela Gráfica Caiense. Nesta publicação, é apresentado um relatório da Administração Municipal do ano de 1939, além de um capítulo denominado “Complemento Histórico”, onde é detalhada a história do município (dividida em subseções, uma das quais, Instrução), desde antes de se emancipar até a data de sua publicação.

Neste momento inicial, a pesquisa tem dialogado com alguns autores visando circunscrever uma ancoragem teórica. Nesse sentido, pesquisar aspectos históricos, especialmente de municípios atualmente menores do que no momento de sua criação torna-se desafiador. Este se apresenta como um dos estímulos à busca atenta, à obtenção de informações de diversas fontes, desde documentos escritos até relatos orais.

A educação e a urbanização são temas que proporcionam algumas descobertas, que vão além das informações estatísticas de determinado período. Os tempos e espaços escolares receberam influências desde que se têm informações registradas a respeito.

Nesse sentido, Faria Filho e Vidal acentuam que:

O espaço e o tempo escolares foram sendo produzidos diferenciadamente ao longo da nossa história da educação e se constituíram em dois grandes desafios enfrentados para se criar, no Brasil, um sistema de ensino primário ou elementar que viesse atender, minimamente que fosse, às necessidades impostas pelo desenvolvimento social e/ou às reivindicações da população (2000, p. xx).

Um dos aspectos importantes a serem considerados diz respeito às crianças que estudavam em suas próprias casas, reunidas em pequenos grupos com familiares e vizinhos. Conforme a população crescia, percebe-se, no caso do Rio Grande do Sul, a criação das chamadas “escolas étnicas”, onde grupos de culturas e origens específicas formavam escolas em igrejas ou outros locais, visando também manter seus hábitos de origem e organização social.

Uma das evidências dessa alternativa educacional pode ser constatada no texto de Faria Filho e Vidal:

...tem-se indícios de que a *rede* de escolarização doméstica, ou seja, do ensino e da aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo, mas sobretudo daquela primeira, atendia um número de pessoas bem superior à rede pública estatal. Essas escolas, às vezes chamadas de particulares, outras vezes de domésticas, ao que tudo indica, superavam em número, até bem avançado o século XIX, àquelas escolas cujos professores mantinham um vínculo direto com o Estado.

Os processos de escolarização e urbanização também sofriam uma forte influência da sociedade, das diversas culturas étnicas que chegaram com os imigrantes; em sua maioria europeus. Em função disso, “era essa multiplicidade de modelos de escolarização, aos quais se poderiam somar, ainda, o dos colégios masculinos e femininos e o da preceptoria, que vamos encontrar como forma de realização da escola no século XIX. Todos eles, com exceção dos colégios, utilizavam espaços improvisados das casas das famílias ou dos professores e de prédios públicos ou comerciais (2000, p. xx).

Outro autor que se demonstrou interessante para subsidiar nosso trabalho foi Renan Bressan (2013), que aponta paralelos entre a urbanização e a escolarização em âmbito nacional, tomando como exemplo a cidade de São Paulo. O recorte de tempo narrado por Bressan vai desde o período pré-republicano até a década de 70, porém há uma concentração entre as décadas de 10, 20 e 30 do século XX.

Bressan (2013) explana acerca do processo de urbanização no Brasil e como se dá a escolarização em detrimento desse e vice versa. Sobre a localização das instituições escolares dentro das cidades, ele fala sobre os bairros,

Divididos entre centro – local em que se concentravam os recursos mais volumosos ligados à urbanização e à organização das manifestações culturais, educacionais, sociais e políticas – e periferia, espaço de habitação da parcela mais pobre da cidade e geralmente desprovido de espaços para socialização, politização e educação.

[...] Foram criados grupos escolares em espaços densamente ocupados. A população até então marginalizada, trabalhadora, passou a frequentar os espaços que tinham por objetivo alfabetizá-los, moralizá-los e civilizá-los de acordo com os padrões pedagógicos republicanos (Souza, 2000). (Bressan, 2013, p. 44)

De forma geral, “o lugar da escola no tempo da cidade indica um projeto de sociedade [...]” (Pessanha; Silva, 2006 *apud* Bressan, 2013).

Viñao Frago, autor que discorre sobre o espaço escolar em uma perspectiva histórica, contribui para nosso estudo ao pensar a escola como lugar: “A noção de lugar, a localização num espaço determinado configurado para tal fim, já é [...] um dos elementos mais característicos da instituição escolar” (Viñao Frago, 2001, p. 65). Porém, é necessário ir além, é necessário pensar que tipo de lugar é esse, suas características. O autor nos fala que, quanto a isso, existem pelo menos duas perspectivas possíveis: uma do nomadismo à fixação e estabilidade, outra da ausência de especificidade própria até sua delimitação e estabelecimento. Ainda, elenca quatro modalidades de instituição escolar, para além da

escola fixa: a escola peripatética, o ensino baseado em preceptores e a domicílio, as propostas de abertura da escola para a vida e os mestres itinerantes (idem, p. 66-67).

Outro eixo de Viñao Frago é o pensar na dimensão educativa do espaço escolar, haja visto que “O espaço não é neutro. Sempre educa” (Viñao Frago, 2011, p. 75). Para pensar o espaço, o autor considera mais adequado considerar, em primeiro lugar,

sua localização ou adequação em relação a outros espaços e lugares; depois, o local ou território ocupado e a distribuição no mesmo, das zonas edificadas e não edificadas [...].

É preciso analisar a projeção espacial do estabelecimento de ensino e as relações com o seu entorno; isso é, sua área de captação e influência, aquela determinada pelas características e procedência geográfica e, portanto, social, de seus alunos (idem, p. 75).

2. POVOAMENTO E DEFINIÇÃO DOS LIMITES GEOGRÁFICOS DAS CIDADES

Tendo em vista o dinamismo e a característica variante da constituição das cidades no Rio Grande do Sul (e a formação do estado gaúcho como um todo), percebe-se necessária a explicação a respeito da história das cidades de São Sebastião do Caí, espaços geográficos de análise deste trabalho, com vistas a compreender sua organização e urbanização, desde o fim do século XIX e ao longo do século XX.

2.1 São Sebastião do Caí

São Sebastião do Caí, município localizado na região denominada Vale do Caí e distante 60 km da capital Porto Alegre, emancipou-se em 1875 da cidade de São Leopoldo, sendo a 14ª cidade gaúcha a ser emancipada. Seu povoamento iniciou-se em 1800 com a chegada do sesmeiro Bernardo Mateus, razão para que a localidade se chamasse “Porto de Mateus” - nomenclatura usada até 1850, quando a região passa a ser chamada de Porto dos Guimarães, família muito influente na localidade. É importante ressaltar a presença de indígenas Tapes e Guaiacanãs antes da chegada dos imigrantes europeus. A colonização germânica, principal ascendência da população do Vale do Caí, iniciou-se pela localidade de São José do Hortêncio, em 1828⁶⁰⁸. O Rio Caí, que banha o município, foi de grande importância para o desenvolvimento do Estado, já que liga Porto Alegre à Caxias do Sul, e o porto da cidade é o último navegável deste trajeto: a partir de São Sebastião do Caí, eram

⁶⁰⁸ A colonização germânica, principal ascendência do Vale do Caí, iniciou-se no Brasil em 1824, na cidade de São Leopoldo.

necessárias viagens por via terrestre em direção à Serra. Outro fato histórico a respeito do município é a construção da Barragem do Rio Branco, primeira do tipo da América Latina.

São Sebastião do Caí é cidade-mãe de diversos municípios gaúchos. Caxias do Sul, inicialmente distrito do município, emancipou-se em 1890. A partir da emancipação de Caxias do Sul, o município manteve seu contorno durante 49 anos e em 1939, o 6º distrito caiense, Santa Rita, foi anexado a Canoas, município vizinho emancipado de Gravataí no ano em questão. Outras emancipações a partir de São Sebastião do Caí são Nova Petrópolis (1958), Feliz (1959), Portão (1963), Bom Princípio (1982), Capela de Santana (1987) e São José do Hortêncio (1988). Destas, outras cidades foram emancipadas: de Feliz, Vale Real (1992), Linha Nova (1992) e Alto Feliz (1992); de Bom Princípio, São Vendelino (1988), sem contar com as cidades que se emanciparam de Caxias do Sul entre outros desmembramentos.

Para além das emancipações, vale ressaltar que também desanexações, cedências e apropriações (por parte de outros municípios e também por parte de São Sebastião do Caí) ajudaram a constituir o atual território caiense. Nas emancipações de Carlos Barbosa e Estância Velha, ambas em 1959, porções do município caiense foram incluídas nesses novos municípios. Antes disso, em 1939, foi feita uma “reforma” das delimitações municipais pelo Conselho Regional de Geografia (decreto-lei nº 7842). Na alteração dos limites municipais, o Distrito de Santa Rita foi anexado a Canoas (como já mencionado), e porções de terra dos distritos de São José do Hortêncio, Nova Petrópolis, Feliz, Nova Palmira, Santa Lúcia do Piaí e Portão foram perdidos para municípios vizinhos. Em compensação, foram anexadas partes dos municípios de São Francisco de Paula, Taquara, São Leopoldo, Caxias e Farroupilha.

É importante ressaltar que, para este trabalho, utiliza-se a área geográfica compreendida por São Sebastião do Caí em 1909 – ou seja, os atuais municípios de Nova Petrópolis, Feliz e Portão também serão englobados. Todavia, as alterações territoriais por desanexações, cedências e demais alterações não serão abrangidas nas análises, haja visto que a contagem censitária e os demais dados utilizados nesse trabalho denominam e contabilizam apenas os municípios e não seus respectivos distritos e/ou localidades.

A população, composta por negros, indígenas, descendentes de portugueses, alemães e italianos, povoou a região com fins de colonização e trabalho nas áreas ainda não ocupadas. A contagem populacional mais antiga que se tem registro é de 1890, e a mais recente é do último censo nacional, de 2010. Na tabela abaixo, apresentamos a contagem

populacional da região de São Sebastião do Caí, conforme precedidamente explicado no parágrafo acima, até o ano de 1970.

Tabela 1 - Contagem Populacional da região pesquisada, até 1970

Tipo de Censo	Ano	Localidade	População
Municipal	1890	São Sebastião do Cahy	15247
Federal	1900	São Sebastião do Cahy	24346
Municipal	1909	São Sebastião do Cahy	30556
Federal	1920	São Sebastião do Cahy	36508
Federal	1940	Caí	39509
Federal	1950	Caí	40134
Federal	1960	Caí, Feliz, Nova Petrópolis	50857
Federal	1970	São Sebastião do Caí, Feliz, Nova Petrópolis, Portão	58703

Fonte: Monografia (1940); Censos do IBGE (1920, 1940, 1950, 1960, 1970)

Um ponto que deve ser explicitado é a alteração do nome do município. Após sua emancipação, em 1875, a cidade era denominada “São Sebastião do Cahy”, nomenclatura que perdurou até 1939, quando foi alterado para “Caí” – em função da laicização pretendida pelo governo brasileiro. A partir de 1954, a fim de retornar às origens, o município passou a ser denominado “São Sebastião do Caí”, nome mantido até os dias atuais.

3. ESCOLAS

Os dados obtidos sobre o processo de Instrução/Educação caiense podem ser subdivididos, para melhor análise, em três subseções de acordo com suas origens: Relatórios da Instrução Pública do Rio Grande do Sul, Monografia de Alceu Masson e Censos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

A primeira subseção dos dados, oriundos dos Relatórios da Instrução Pública, possui em si uma contagem das instituições de ensino no município de São Sebastião do Cahy, de 1909 a 1921. Tal contagem pode ser observada na tabela abaixo:

Tabela 2 - Contabilidade das Instituições de Ensino, divididas por rede, de 1909 a 1921, no município de São Sebastião do Cahy.

Tipo	Ano	1909	1910	1912	1914	1916	1917	1918	1920	1921
Estaduais		32	25	22	29	22	22	29	22	19
Estaduais Vagas		5	-	7	-	7	7	-	-	-
Municipais		-	1	1	-	-	-	0	2	10
Particulares		-	58	51	-	-	8	3	-	4
Subvencionadas pelo Estado		-	-	2	-	20	20	20	21	11
Federais		-	-	-	-	-	-	-	20	
TOTAL		37	84	83	29	49	57	42	65	44

Fonte: Relatórios da Instrução Pública do Estado

Para além da contabilidade das Instituições de Ensino, outros dados são encontrados nos Relatórios em questão – desde criações de Conselhos Municipais de Educação, compra de materiais, transferência de professores até estudos teóricos. Um ponto de interesse, encontrado no relatório de junho de 1910, é a explicitação da criação de nove colégios elementares em solo gaúcho no ano anterior, como pode ser lido no trecho:

Mediante a organização dada pelo decreto nº 1477 de 25 de maio do ano passado, foram creados 9 collegios elementares na séde dos municípios de Bagé, Rio Pardo, Bento Gonçalves, São Sebastião do Cahy, São Jeronymo, Encruzilhada, Santa Maria, Santa Cruz e Montenegro. (Relatório da Instrução Pública, 1910)

Ainda a respeito dos Relatórios da Instrução Pública, dados presentes nesses documentos e relevantes para este estudo são os números de matrículas no município de São Sebastião do Cahy. A tabela abaixo mostra os números de matrículas no município entre os anos de 1909 e 1921.

Tabela 3 - Número de Matrículas totais e parciais, de acordo com rede de ensino, entre os anos de 1909 e 1921

Ano	Tipo de Escola	Estadual	Subvencionada pelo Estado	Municipal	Particular	Total
1909		-	-	-	-	1445
1910		797	N/A	42	1470	2309
1912		1146	N/A	43	1836	3025
1914		902	680	N/A	1484	3066
1917		761	735	N/A	536	2032
1918		610	735	N/A	536	1881
1920		693	321	41	N/A	1055
1921		639	317	335	229	1520

Fonte: Relatórios da Instrução Pública do Estado

Outra subdivisão dos dados obtidos é daqueles oriundos da *Monografia – Caí*⁶⁰⁹.

⁶⁰⁹ Esta é uma publicação de 1940 editada pela Prefeitura Municipal de Caí. Além da contagem de Instituições de Ensino no município (tabela abaixo), a *Monografia – Caí* também conta com um suplemento a respeito daquilo que era pensado pelo poder público municipal a respeito da Instrução, em especial do ensino da Língua Portuguesa aos descendentes alemães que no município moravam. Estes dados, porém, não serão utilizados neste trabalho.

Tabela 4 - Descrição e contabilidade das escolas em São Sebastião do Caí entre 1915 e 1940

Ano	Escolas (tipos)	Total de escolas
1915	1 escola elementar 3 colégios particulares 40 aulas públicas rurais 44 aulas particulares rurais	88
1929	1 colégio elementar 1 colégio particular subvencionado pelo município 10 aulas estaduais 3 aulas com subvenção especial do estado 15 aulas subvencionadas federais 19 aulas subvencionadas pelo estado e pela municipalidade 30 aulas exclusivamente subvencionadas pela municipalidade 17 aulas particulares não subvencionadas	68
1940	9 grupos escolares estaduais 63 aulas municipais 22 aulas particulares subvencionadas 9 aulas particulares não subvencionadas 18 aulas estaduais isoladas	121

Fonte: Monografia

A terceira fonte dos dados utilizados para análise e última subseção dos mesmos é o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, o IBGE. Os dados aqui apresentados são oriundos das publicações impressas a respeito dos Censos de 1920, 1940, 1950, 1960 e 1970, e vão além da contagem populacional. Os dados utilizados para análise estão demonstrados nas tabelas abaixo.

Tabela 5 - Informações sobre população, quantidade de pessoas que sabem ler e escrever e que estão recebendo instrução em Caí em 1940

Faixa Etária	Informação	População Total	Sabe ler e escrever	Está recebendo instrução
5 a 39 anos		26117	4071	-
7 a 14 anos		-	3711	4497

Fonte: Censo Demográfico de 1940 – IBGE

Tabela 6 - População, número de estudantes e de pessoas que sabem ler e escrever nos municípios de Caí, Feliz e Nova Petrópolis em 1960

Informações diversas	Cidades	Caí	Feliz	Nova Petrópolis	TOTAL
População – TOTAL		23548	9367	10504	43419
Sabe ler e escrever – TOTAL		17888	8301	9374	35563
População – 5 a 9 anos		3935	1547	1546	7028
Sabe ler e escrever – 5 a 9 anos		1178	592	683	2453
Estudante – 5 a 9 anos		1671	735	803	3209
População – 10 a 14 anos		3584	1313	1546	6443
Sabe ler e escrever – 10 a 14 anos		3268	1290	1506	6064
Estudante – 10 a 14 anos		2443	891	1056	4390

Fonte: Censo Demográfico de 1960 – IBGE

Tabela 7 - Estudantes entre 5 e 14 anos nos municípios de São Sebastião do Caí, Feliz, Nova Petrópolis e Portão

Idade	Cidade	São Sebastião do Caí	Feliz	Nova Petrópolis	Portão	TOTAL
5 anos		58	13	19	11	101
6 anos		232	117	94	60	503
7 anos		507	312	256	137	1212
8 anos		652	312	319	181	1464
9 anos		628	304	326	181	1439
10 anos		644	332	333	194	1503
11 anos		633	352	300	161	1446
12 anos		536	303	289	155	1283
13 anos		455	232	242	131	1060
14 anos		351	131	141	88	711
TOTAL		4696	2097	2289	1299	10381

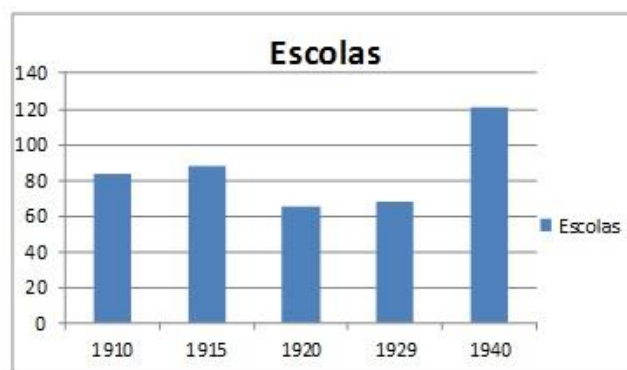
Fonte: Censo Demográfico de 1970 – IBGE

A partir dos dados demonstrados nas tabelas acima e dos dados de povoamento e urbanização do município de São Sebastião do Caí, é possível traçar paralelos e levantar

questionamentos. O primeiro apontamento é referente ao período de tempo entre 1909 a 1940: entre tais datas, a população cresce aproximadamente 22,7% (16,3% entre 1909 e 1920, 7,6% entre 1920 e 1940); todavia, as instituições de ensino sofrem uma variação em relação a sua quantidade (conforme gráfico abaixo), variando de 84 em 1909, 65 em 1920 e 121 em 1940. Porém, além do crescimento percentual da população, existe mais um item para análise: em 1939, ocorre a desanexação de Santa Rita, cedida ao município de Canoas.

Gráfico 1

Variações da quantidade de instituições de ensino em São Sebastião do Cahy/Caí entre 1909 e 1940.



Fonte: Relatórios da Instrução Pública do Rio Grande do Sul, Monografia e IBGE.

Pode-se perceber que há um aumento na população na primeira metade do período especificado, mas há um decréscimo na quantidade de instituições de ensino; também é perceptível, na contramão do óbvio, que entre 1929 e 1940 há um aumento de 43,8% na quantidade de escolas, mesmo com a perda territorial de Santa Rita.

Uma segunda análise é a de matrículas em instituições de ensino e variação populacional. Podem-se ver dois momentos importantes referentes às matrículas: em 1914, metade do período, um elevado número de matrículas em escolas, e a seguinte decaída do mesmo dado. Percentualmente, entre 1909 e 1914, houve um aumento de 52,9% das matrículas realizadas em São Sebastião do Cahy e, entre 1914 e 1921, uma redução de 50,5% nos números de matrícula – mesmo sem que tenha ocorrido perda territorial.

A redução nas matrículas entre 1917 e 1921 não segue de forma condizente aumento no número de escolas que acontece no município, assim como não é condizente o grande número de matrículas no ano de 1917 com a baixa no número de escolas no mesmo ano (conforme tabela anteriormente mostrada).

Outro ponto de análise, dentro do mesmo período de tempo, é a relação do número de habitantes por instituições escolares/escolas. Por exemplo, utilizando-se da contagem populacional de 1909 (30556 habitantes) e dividindo pelo número de instituições de ensino de 1910 (84), vê-se que havia 363,8 habitantes por escola. Dados melhor explicitados na tabela abaixo:

Tabela 8 - Relação habitantes/instituições de ensino entre 1909 e 1940 em São Sebastião do Cahy/Caí.

Período de tempo	População total	Instituições de ensino	Relação habitantes/escola
1909-1910	30556	84	363,8
1915-1920	36508	88	414,9
1920-1929	36508	68	536,9
1940	39509	121	326,5

Outra análise possível para 1940 é o percentual da população que, tendo entre sete e 14 anos, está recebendo instrução. Fica a lacuna do total de habitantes no município que têm entre sete e catorze anos, mas sabe-se que 4497 pessoas nessa faixa etária estão recebendo instrução, e que 3711 sabem ler e escrever – o que equivale a 11,4% e 9,4%, respectivamente, da população total. O extrato de pessoas que sabe ler e escrever pode ser alargado para a faixa etária entre 5 e 39 anos – mesmo com o alargamento da faixa etária, o número não se altera significativamente: 4071 pessoas que sabem ler e escrever, 10,3% da população total do município.

A respeito do número de alfabetizados no Caí, tomamos como ponto de partida o ano de 1950: com população total de 40134, 25315 eram alfabetizados – o que equivale a 63,1% da população caiense; em 1960, o percentual de alfabetizados na região (agora

englobando os municípios de Nova Petrópolis e Feliz) é de 69,9%. O aumento percentual de alfabetizados é de 6,8%

Após as emancipações, percebe-se um aumento na população da região que, em 1909, início do recorte de tempo estudado, era São Sebastião do Cahy. De 1940 a 1960, Nova Petrópolis e Feliz emanciparam-se de Caí e, nesse período de tempo, houve um crescimento populacional de 22,3%. Mais especificamente, entre 1950 e 1960 (década em que as duas cidades emanciparam-se) o crescimento populacional foi de 21,1% - de 40134 habitantes, passaram a ser 50857.

Ao unir os dois dados percentuais de crescimento, vê-se que a população na região teve um aumento muito mais significativo que o número de alfabetizados. Isso não implica na ausência de escolas (dado quantitativo sobre as escolas a partir de 1940 não foram localizados), mas cabe pensar em quem é o migrante que veio para a região e se haverá escola para esse sujeito que não lê e não escreve.

No ano de 1970, podemos ver os dados quantitativos de estudantes na região, que agora compreende o município de Portão, emancipado em 1963. Dos 58703 habitantes da região, 10381 são estudantes e têm entre cinco e 14 anos – o que equivale a 17,7% da população total. Há uma lacuna aqui (a mesma apontada acima): faltam os dados da população total entre 5 e 14 anos, para que se possa fazer uma análise da porcentagem da população em idade escolar que é de fato estudante, e da porcentagem daquela que está a margem dos sistemas de ensino.

REFERENCIAS

- KREUTZ, Lúcio. A educação de imigrantes no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes de, VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p.347-369.
- PESAVENTO, S. J. **História do Rio Grande do Sul**. 3ª Ed. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1984.
- MASSON, Alceu. **Monografia – Caí**. Caí, Gráfica Caiense, 1940.
- BRESSAN, Renan Gonçalves. Urbanização e escolarização nos estudos sobre instituições escolares. In: **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas: v. 13, n. 3, p. 29-56, set./dez. 2013.
- VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, Espaço e Subjetividade: A arquitetura como programa**. 2. Ed. Rio de Janeiro, DP&A. 2001.

A HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO EM SANTA CATARINA: O MOVIMENTO DA LENTE SOBRE OS EVENTOS CIENTÍFICOS

Tania Cordova
Universidade do Estado de Santa Catarina
taniacordova@bol.com.br

Resumo

O texto apresenta um estudo da produção da história da educação em Santa Catarina a partir das publicações em eventos científicos regionais e nacionais ocorridos entre 2000 e 2011. O objetivo é compreender as temáticas pelas quais se tecem a escrita deste campo historiográfico. O estudo contempla três etapas. A primeira perscrutou os Congressos da SBHE, as Reuniões da ANPED e da ANPED Sul. A segunda realizou o levantamento de dados nos anais destes eventos disponibilizados em meios eletrônicos e, a terceira elaborou o mapeamento dos percursos trilhados pela investigação histórica. Mapear a produção da história da educação catarinense, circunscrita aos trabalhos publicados nestes eventos, auxiliou na percepção desta historiografia nas injunções das leis de um lugar, de uma prática de pesquisa e de uma escrita constituídas institucional e historicamente e apropriado pelos sujeitos-pesquisadores.

Palavras-chave: Cartografia, História da Educação em Santa Catarina; Produção historiográfica.

Introdução

Não pretendo sugerir que este processo algum dia venha a terminar; a paisagem do passado está distante demais, é demasiado obscura ou, na história moderna, excessivamente apinhada para que tenha fim. Na verdade, uma tal interpretação definitiva – o mapa que nunca precisará de revisões – é irrealizável por princípio. Um modo corriqueiro de formular este princípio é dizer que cada geração deve reescrever as histórias das gerações anteriores. Esse lugar-comum é verdadeiro, mas não pela razão geralmente apresentada. É verdadeiro, antes, por terem os acontecimentos uma posteridade que pode prosseguir até o final dos tempos – ou, quando menos, até o final da historiografia (GAY, 1990, p. 191).

Ao esquadrinhar, com mapas e trilhas, o caminho delineado pela pesquisa em História da Educação em Santa Catarina toma-se como referência as proposições organizadas no trabalho “Uma Cartografia da Pesquisa em História da Educação na Região

Sul: Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul (1980 – 2000)”⁶¹⁰, trabalho esse, que configura o primeiro levantamento da produção científica no campo da pesquisa historiográfica da Educação no sul do país.

Tomar o estudo citado, como ponto de partida para a construção desta escrita não significa operar com a reprodução da obra, mas, como propõe o historiador Peter Gay, na epígrafe que abre este texto, é compreender que “a história, em suma, é inacabada no sentido de que o futuro sempre utiliza seu passado de novas maneiras” (1990, p. 191), exigindo do pesquisador em História da Educação, um repensar, um (re)mapear a produção historiográfica da educação em Santa Catarina.

Nesta perspectiva, o objetivo do texto parte da organização do levantamento da produção científica em História da Educação Catarinense realizado entre os anos de 2000 a 2011 a partir das categorias de análise organizadas pelo primeiro trabalho que se dedicou a este intento no período entre 1980 a 2000.

O caminho percorrido na busca de indícios das escritas historiográficas da educação no estado de Santa Catarina leva aos espaços privilegiados de visibilidade, socialização e debates acerca da investigação em História da Educação – os eventos científicos.

Para além de espaços de visibilidade, os eventos científicos são, ainda, espaços fomentadores de aproximações cosmopolitas, uma vez que tem propiciado ao campo da História da Educação uma intensa interação, um intercâmbio teórico entre pesquisadores brasileiros e pesquisadores de outros países⁶¹¹. O que se apresenta como uma possibilidade à reconfiguração do campo historiográfico e promove a ampliação do mesmo, na proporção que ultrapassa os limites do regional e do nacional ao incorporarem trabalhos de pesquisadores internacionais.

⁶¹⁰ Este trabalho foi organizado pelos pesquisadores: Maria Helena Camara Bastos, Marcus Levy Albino Bencosta e Maria Teresa Santos Cunha; que apresentam as primeiras discussões acerca da ampliação significativa dos espaços de produção em História da Educação na região Sul, como também alicerça um mapeamento significativo das produções da pesquisa historiográfica no período entre 1980 a 2000.

⁶¹¹ Ao observar os Congressos da Sociedade Brasileira de História da Educação – CBHE é possível destacar e reforçar a circulação do pensamento historiográfico internacional. Um exemplo disso são as edições dos Congressos desta sociedade que desde 2000 vem trazendo pesquisadores de outros países para proferir as Conferências de Abertura dos trabalhos do evento. Em 2000, a primeira edição do Congresso contou com a presença do pesquisador espanhol Antonio Viñao Frago; em 2002, a Conferência de abertura foi conduzida pela pesquisadora francesa Anne-Marie Chartier; em 2004, a terceira edição teve como conferencista o pesquisador Anton Costa Rico; em 2006, a Conferência de abertura foi conduzida pela pesquisadora Elise Rockwell; a quinta edição em 2008 trouxe o conferencista espanhol Manuel Ferraz Lorenzo e em 2010 a conferência foi conduzida pelo francês Jean Hébrard.

O balanço cartográfico, da pesquisa, organizado no período entre 1980 a 2000 em Santa Catarina, por opção metodológica, não abrangeu os eventos científicos locais e nacionais e buscou em outros espaços como livros publicados, dissertações e relatórios de pesquisa, indícios da produção em história da educação no estado⁶¹². Para esta investigação, esta opção metodológica não é possível ser mantida haja vista a significativa ampliação e projeção da pesquisa na área de História da Educação catarinense nos últimos anos. Todavia, destaca-se que a dificuldade encontrada em acessar os resumos e artigos publicados em anais de eventos na forma eletrônica configurou, também, uma opção metodológica que não contemplou todos os eventos de repercussão nesta área de pesquisa. Sendo necessário reorganizar o olhar para os eventos científicos deste campo de pesquisa⁶¹³.

O mapeamento da pesquisa em História da Educação em Santa Catarina, realizado nesta investigação, destaca a presença da produção científica em três eventos de abrangência regional e nacional. Em âmbito nacional destacam-se as Reuniões Anuais organizadas pela Associação Nacional da Pós-Graduação em Pesquisa e Educação (ANPED) e as Edições dos Congressos da Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE), no que tange a abrangência regional, o levantamento contempla as reuniões bianuais da ANPED Sul.

O procedimento de localização da produção em História da Educação nestes eventos científicos opera com o jogo de escalas, na expressão de Jacques Revel (1992), lançando mão de diferentes graus de visão como forma de aproximar o real na escrita da história da educação catarinense. Neste jogo de escalas, o olhar desloca-se para o regional, reduzindo a escala para em seguida ampliá-la e observar a historiografia da educação catarinense em âmbito nacional.

Na organização do texto, o primeiro movimento busca identificar os pesquisadores catarinenses em seu lócus de produção. Para isso, o olhar converge para as reuniões bianuais da ANPED Sul. Nessa perspectiva, a lente que perscruta os temas, os períodos e as categorias de construção do campo historiográfico educacional recaiu sobre o fazer

⁶¹² Informação retirada do Quadro 4 – A natureza da produção do conhecimento em História da Educação na Região Sul (1980 – 2000). In: BASTOS, M.H.C; BENCOSTTA, M.L.A; CUNHA, M. T. S. Uma Cartografia da Pesquisa em História da Educação na Região Sul: Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul (1980 – 2000). Pelotas: Seiva, 2004, p. 27.

⁶¹³ Destaca-se a dificuldade em acessar os anais dos Congressos da Associação Sul Rio-Grandense de pesquisadores em História da Educação – ASPHE, considerada neste trabalho como um importante espaço de socialização da pesquisa em história da educação.

historiográfico dos pesquisadores catarinenses buscando apropriar-se das maneiras pelas quais estes, vêm construindo a escrita da História da Educação.

No segundo movimento, amplia-se a lente e se busca trilhar os caminhos percorridos pelos pesquisadores catarinenses nos eventos nacionais. O olhar espreita a produção histórica educacional apresentada nas Reuniões anuais da ANPED Nacional e nos Congressos promovidos pela Sociedade Brasileira de História da Educação (CBHE), onde o foco da lente firma-se, também, nas temáticas, períodos de interesse à pesquisa histórico educacional.

Começamos a trilhar o primeiro itinerário...

Os Seminários da ANPED Sul

Vinculado a ANPED Nacional, o Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul – ANPED Sul é um evento referência na difusão de pesquisas desenvolvidas por discentes e docentes nos Programas de Pós-Graduação e por pesquisadores da área da educação.

O primeiro Seminário da ANPED Sul aconteceu em 1998, na Universidade Federal de Santa Catarina e afirmou-se como um importante espaço de circulação para os pesquisadores da educação no estado catarinense e nos dois outros estados que compõem a região sul do país.

No período entre 2000 e 2011, foram realizados seis Seminários, nos quais foram identificadas as produções científicas que se aproximam do conhecimento em História da Educação. A incidência desta produção, por edição do Seminário da ANPED Sul, pode ser vislumbrada na tabela abaixo:

Tabela 1 - Apresenta a distribuição dos trabalhos apresentados na ANPED Sul no período entre 2000 a 2010.

Edição do Seminário da ANPED Sul	Local sede do Seminário	Número de trabalhos de pesquisadores catarinenses vinculados a história da educação	TEMAS DO SEMINÁRIO
III/2000	UFRGS/	3	Não identificada
IV/2002	UFSC/SC	15	Na contra corrente da Universidade Operacional
V/2004	PUC/PR	10	Pesquisa em Educação e Compromisso Social
VI/2006	UFSM/RS	3	Pesquisa em Educação: Novas Questões?
VII/2008	UNIVALI/SC	18	Pesquisa em Educação e Inserção Social
VIII/2010	UEL/RS	10	Formação, Ética e Políticas: Qual Pesquisa? Qual Educação?
Total		59	

Fonte: Organizada pela autora.

Um dado a ressaltar neste levantamento, é o fato de que deste universo de 59 trabalhos apresentados na ANPED Sul entre 2000 e 2010, vinte e um (21) estão inseridos no eixo temático História da Educação, sendo que treze (13) foram apresentados em 2008, e oito (8) em 2010. Os outros trinta e oito (38) trabalhos estão alocados em eixos temáticos como: Formação de professores (20); educação, Cidadania e Intercultura (5), Educação, História e Filosofia (5), entre outros eixos que possibilitam tecer aproximações com o campo historiográfico da educação.

Diante desse quadro destaca-se que a inserção do eixo temático História da Educação somente foi inserido na Edição do Seminário em 2008, o que pode estar associado com a implantação e ampliação dos Cursos de Pós-Graduação em Educação no Estado⁶¹⁴.

Este panorama compõe as primeiras evidências da produção do conhecimento em História da Educação presentes nos referidos eventos científico. O levantamento e estudo dos trabalhos esbarraram na ausência de indicadores que poderiam subsidiar os dados sobre a produção da área, uma vez que as palavras-chave (principal descritor utilizado no levantamento), nem sempre estava vinculado ao termo História da Educação. Diante desta ausência, a opção metodológica definiu-se por ancorar a análise nas palavras-chaves por aproximação e aglutinação aos assuntos e temas pertinentes a História da Educação.

O cotejamento por aproximação à História da Educação foi mediado pela instituição de temas que possibilitaram delinear o cenário da pesquisa catarinense, e que resultou na elaboração do quadro quantitativo apresentado a partir dos temas examinados nas seis edições da ANPED Sul visualizados na tabela 2.

Tabela 2 - Temas examinados nas edições da ANPED Sul entre os anos de 2000 a 2010.

QUANTIDADE	%	TEMAS EXAMINADOS NAS EDIÇÕES DA ANPED SUL ⁶¹⁵
21	35,5	HISTÓRIA DA PROFISSÃO DOCENTE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES
13	22	POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCACIONAIS
12	20,3	EDUCAÇÃO
11	18,6	HISTÓRIA DAS INSTITUIÇÕES DO ENSINO SECUNDÁRIO
9	15,2	HISTORIOGRAFIA E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA
8	13,5	DISCIPLINARIZAÇÃO/MECANISMOS DE PODER
8	13,5	PATRIMÔNIO ESCOLAR/CULTURA MATERIAL ESCOLAR
6	10	CULTURA ESCOLAR

⁶¹⁴ As reflexões acerca da ampliação dos Cursos de Pós-Graduação que contemplam a linha de pesquisa em História e Historiografia da Educação ou ainda, que se aproximam de reflexões, pesquisas nesta área serão tratadas em outros textos que integram a pesquisa sobre a Cartografia da Pesquisa em História da Educação em Santa Catarina.

⁶¹⁵ O número da quantidade e da porcentagem diferenciam do total por entrecruzar dois termos para uma mesma publicação.

6	10	ESTADO/REGIÕES/LOCALIDADE
6	10	HISTÓRIA DAS INSTITUIÇÕES DO ENSINO PRIMÁRIO
6	10	INSTRUÇÃO PÚBLICA
6	10	NACIONALIZAÇÃO
6	10	HISTÓRIA DA LEITURA E DA ESCRITA
5	8,5	EDUCAÇÃO E RELIGIÃO
5	8,5	HISTÓRIA E INFÂNCIAS
5	8,5	INTELECTUAIS/PERSONAGENS HISTÓRICOS
4	6,8	HISTÓRIA E PRÁTICAS DO ENSINO SUPERIOR
4	6,8	PESQUISA
3	5,0	ESCOLAS
3	5,0	HISTÓRIA E POLÍTICAS
3	5,0	IDENTIDADES ÉTNICAS
3	5,0	MODERNIZAÇÃO/MODERNIDADE
3	5,0	REFORMA EDUCACIONAL
2	3,4	AUTOBIOGRAFIA E MEMÓRIAS
2	3,4	DISCIPLINAS FRONTEIRIÇAS
2	3,4	FONTES E MÉTODOS
1	1,7	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
1	1,7	ESTUDOS CULTURAIS
1	1,7	ESTUDOS DE GÊNERO
1	1,7	PEDAGOGIA

Fonte: Organizada pela autora.

Ao examinar os temas apresentados nos seis Seminários da ANPED Sul o primeiro movimento da lente se volta para o interesse dos pesquisadores catarinenses. O tema História da Profissão docente e formação de professores configura a temática de maior investimento no campo historiográfico representando 35,5% (21) do total dos trabalhos. O segundo tema de maior investimento foi o que dimensiona as Políticas Públicas e Educacionais 22% (13). Estas duas temáticas são seguidas pelos temas Educação 20,3% (12); História das Instituições do Ensino Secundário 18,6% (11); Patrimônio escola/cultura material escolar 22% (13); Disciplinarização/mecanismo de poder 13,5% (8).

A temática História e Historiografia da Educação brasileira contabiliza 9 aparições (15,2%) nos trabalhos apresentados nestes Seminários. Situação semelhante ocorre com o tema Cultura Escolar, tema este, fortemente marcado, no campo da História da Educação Brasileira, pela interlocução com a vertente francesa da então chamada Nova História Cultural. Nas seis edições dos Seminários da ANPED Sul, este tema aparece em apenas 6 dos trabalhos apresentados (10%).

Os dados temáticos referentes a estes eventos científicos demonstram que, no período entre 2000 e 2011, as duas temáticas de maior interesse entre os pesquisadores catarinenses convivem com uma inclinação para outras temáticas.

No que se refere aos recortes temporais analisados nos Seminários da ANPED Sul, observa-se que o percurso trilhado pelo campo da pesquisa em História da Educação em Santa Catarina, entre 2000 e 2011, apresenta uma concentração em três períodos da história política do país que abrangem o final do século XIX até o início da segunda metade do século XX.

Dos 59 trabalhos apresentados nos Seminários da ANPED Sul, 38 trabalhos são recortados pelos marcos temporais que correspondem às periodizações denominadas de Primeira República, Estado Novo e Redemocratização. Tal tendência, todavia não faz com que parte do século XIX e a segunda metade do século XX deixem de ser fonte de interesse dos pesquisadores catarinenses, pelo contrário, as tendências acima aludidas coexistem com outros interesses temporais e que podem ser visualizados na tabela 3, que organiza as demarcações temporais presentes nos trabalhos apresentados.

Tabela 3 Períodos Pesquisados nos trabalhos apresentados nas seis edições da ANPED Sul.

PERÍODOS PESQUISADOS NOS TRABALHOS DA ANPED SUL	QUANTIDADE	%
IMPÉRIO (1822 – 1889)	8	13,6
PRIMEIRA REPÚBLICA (1889 – 1930)	16	27,1
ESTADO NOVO (1930 – 1945)	13	22
REDEMOCRATIZAÇÃO (1945 – 1964)	9	15,2
DITADURA CIVIL MILITAR (1964 – 1985)	7	12
TEMPO PRESENTE (1985 – 2013)	4	6,8
SEM IDENTIFICAÇÃO	2	3,3

Fonte: Organizada pela autora.

Perscrutados os vestígios deixados pelos pesquisadores catarinenses da História da Educação nos eventos regionais, o itinerário passa a perseguir outras trilhas.

As Reuniões Anuais da ANPED Nacional

Entre os anos de 2000 e 2011, os pesquisadores catarinenses encaminharam para o circuito Nacional 110 trabalhos científicos caracterizados como pertinentes à História da Educação. Deste número, 22 trabalhos foram apresentados nas Reuniões Anuais da ANPED Nacional.

Criada em 1978, sob a premissa de disseminar a pesquisa desenvolvida nos Programas de Pós-Graduação em Educação, a ANPED configura um espaço privilegiado para a discussão, registro e divulgação do conhecimento científico produzido na área de Educação bem como um local de circulação de pesquisadores e estudiosos nas diferentes áreas da Educação.

A quantificação dos trabalhos apresentados nas 12 Reuniões da ANPED, dispostos na tabela abaixo, possibilita problematizar a presença dos pesquisadores catarinenses nestes eventos. Se comparada ao número de trabalhos propostos para os Seminários da ANPED Sul, no mesmo período. A presença da pesquisa catarinense de cunho historiográfico pode ser considerada como pouco expansiva e de pouca projeção no cenário nacional.

Tabela 4 -Apresenta a distribuição dos trabalhos apresentados na ANPED Nacional no período entre 2000 a 2011.

Edição do Seminário da ANPED Nacional	Local sede da Reunião	Número de trabalhos de pesquisadores catarinenses vinculados a história da educação	TEMAS
23ª/2000	Caxambu/MG	2	Não localizado
24ª/ 2001	Caxambu/MG	3	Não localizado
25ª/2002	Caxambu/MG	5	Não localizado
26ª/2003	Poços de Caldas/MG	1	Novo Governo. Novas Políticas?
27ª/2004	Caxambu/MG	3	Não localizado
28ª/2005	Caxambu/MG	1	Não localizado
29ª/2006	Caxambu/MG	1	Educação, cultura e conhecimento na contemporaneidade: Desafios e Compromissos
30ª/2007	Caxambu/MG	1	ANPED: 30 anos de pesquisa e compromisso social
31ª/2008	Caxambu/MG	0	Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação
32ª/2009	Caxambu/MG	3	Sociedade, cultura e educação: novas regulações?
33ª/2010	Caxambu/MG	1	Educação no Brasil: O Balanço de uma Década
34ª/2011	Natal/RN	1	Educação e Justiça Social
Total		22	

Fonte: Organizada pela autora.

A produção científica em História da Educação adentra a ANPED Nacional pelo viés do GT História da Educação⁶¹⁶, criado em 1984. No período de abrangência deste levantamento foram identificadas 16 produções vinculadas a este GT. Todavia, tal tendência não configura uma regra uma vez que foram identificados trabalhos com conotação histórico educacional em outros GTs como nos grupos que pesquisam os Movimentos Sociais e Educação (2); Educação da criança de 0 a 6 anos (1); Didática (1); Sociologia da Educação (1);

⁶¹⁶ O Grupo de Trabalho História da Educação (GT02) constituiu-se a partir da proposição em promover a aproximação entre os pesquisadores da área em todo o país, constituindo-se em um espaço de discussão de questões associadas à historiografia da educação.

Currículo (1). É importante destacar que estes trabalhos compõem o número de produções analisadas neste levantamento.

A tabela a seguir permite visualizar a distribuição dos trabalhos científicos de acordo com os temas de interesse dos pesquisadores em História da Educação em Santa Catarina. Chama a atenção à permanência do tema História da Profissão Docente e Formação de Professores como temática de maior recorrência e visibilidade nestes eventos. 31,8% dos trabalhos apresentados nas Reuniões da ANPED Nacional, organizados por pesquisadores catarinenses, dimensionaram informações e conhecimentos acerca desta temática.

Tabela 5 - Temas examinados nas edições da ANPED Nacional entre os anos de 2000 a 2011.

QUANTIDADE	%	TEMAS EXAMINADOS NAS EDIÇÕES DA ANPED NACIONAL ⁶¹⁷
7	31,8	HISTÓRIA DA PROFISSÃO DOCENTE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES
5	22,7	HISTORIOGRAFIA E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA
5	22,7	NACIONALIZAÇÃO
4	18,2	EDUCAÇÃO
4	18,2	HISTÓRIA DAS INSTITUIÇÕES DO ENSINO PRIMÁRIO
3	13,6	AUTOBIOGRAFIA E MEMÓRIAS
3	13,6	ESTADO/REGIÕES/LOCALIDADE
3	13,6	FONTES E MÉTODOS
3	13,6	HISTÓRIA DA LEITURA E DA ESCRITA
3	13,6	INSTRUÇÃO PÚBLICA
3	13,6	PATRIMÔNIO ESCOLAR/CULTURA MATERIAL ESCOLAR
3	13,6	PESQUISA
2	9	CULTURA ESCOLAR
2	9	HISTÓRIA E INFÂNCIAS
2	9	PEDAGOGIA
2	9	POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCACIONAIS
1	4,5	CLASSES SOCIAIS
1	4,5	ESTUDOS CULTURAIS
1	4,5	ESTUDOS DA JUVENTUDE
1	4,5	ESTUDOS DE GÊNERO
1	4,5	HISTÓRIA E POLÍTICAS
1	4,5	HISTÓRIA E PRÁTICAS DO ENSINO SUPERIOR
1	4,5	INTELECTUAIS/PERSONAGEM HISTÓRICO

Fonte: Organizada pela autora.

Os temas Historiografia e História da Educação Brasileira (22,7%) e Nacionalização (22,7%) aparecem em segundo lugar no rol das temáticas pesquisadas seguidas pelos temas Educação (18,2%) e História das Instituições do Ensino Primário com o mesmo percentual de produções da temática anterior.

⁶¹⁷ O número da quantidade e da porcentagem diferenciam do total por entrecruzar dois termos para uma mesma publicação.

Tabela 6 - Períodos Pesquisados nos trabalhos apresentados nas Reuniões Anuais da ANPED Nacional.

PERÍODOS PESQUISADOS NOS TRABALHOS DA ANPED NACIONAL	QUANTIDADE	%
IMPÉRIO (1822 – 1889)	2	9
PRIMEIRA REPÚBLICA (1889 – 1930)	9	41
ESTADO NOVO (1930 – 1945)	2	9
REDEMOCRATIZAÇÃO (1945 – 1964)	1	4,6
DITADURA CIVIL MILITAR (1964 – 1985)	3	13,7
TEMPO PRESENTE (1985 – 2013)	4	18,1
SEM IDENTIFICAÇÃO	1	4,6

Fonte: Organizada pela autora.

Os dados referentes aos recortes temporais apresentados nas Reuniões anuais da ANPED Nacional demonstram a permanência das duas tendências temporais aludidas na APED Sul: o maior interesse sobre o final do século XIX e a primeira metade do século XX, convivendo com uma expansão a outras demarcações temporais como a que alude ao tempo presente 18,1% (4).

Os Congressos da Sociedade Brasileira de História da Educação - CBHE

Organizados em uma sociedade científica autônoma, os historiadores da educação realizaram em 2000, na cidade do Rio de Janeiro, seu I Congresso Brasileiro de História da Educação (CBHE)⁶¹⁸. A produção historiográfica catarinense nesta edição contou com três propostas apresentadas.

Nos anos posteriores, a produção de trabalhos de pesquisadores catarinenses, nas edições do CBHE dá um salto quantitativo. Vale destacar o salto numérico observado na edição do VI CBHE em 2011, 32 trabalhos cerca de 36,3% da produção catarinense na última década estão presentes nesta edição, distribuídos nas diferentes categorias de apresentação: comunicações individuais e coordenadas, minicursos.

A tabela abaixo permite visualizar o número de trabalhos apresentados as edições do CBHE.

⁶¹⁸ O Congresso Brasileiro de História da Educação é um evento vinculado à Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE), criada em 1999, e constitui-se em um espaço de apresentação, discussão e divulgação da produção da área.

Tabela 7 - Apresenta a distribuição dos trabalhos apresentados nas Edições dos Congressos da Sociedade Brasileira de História da Educação no período entre 2000 a 2011.

Edição do Congresso Brasileiro de História da Educação	Local sede do Congresso	Número de trabalhos de pesquisadores catarinenses vinculados a história da educação	TEMA DO CONGRESSO
I CBHE/ 2000	UFRJ/RJ	3	Educação no Brasil: história e historiografia
II CBHE/2002	Natal/RN	4	História e Memória da Educação Brasileira
III CBHE/2004	PUC/PR	19	A educação escolar em perspectiva histórica
IV CBHE/2006	Goiânia/GO	12	Os sujeitos da educação na História
V CBHE/2008	Aracaju/SE	18	O ensino e a pesquisa em História da Educação
VI CBHE/2011	Vitória/ES	32	Invenções, Tradições e Escritas da História da Educação no Brasil
Total		88	

Fonte: Organizada pela autora.

O aumento da participação catarinense no VI CBHE pode denotar dois aspectos. Pode ser “um fenômeno de pura atração exercida pelo evento sobre o grande público da Pós-Graduação brasileira, (...), mobilizado pela necessidade de produção bibliográfica [ou], pode representar a expansão da comunidade brasileira de historiadores da educação” (SAVIANI, CARVALHO, VIDAL, ALVES, NETO, 2011, p. 35). Esta proposição pode ser constatada na produção de outras frentes de trabalho que dimensionam a história da educação em Santa Catarina como: teses, dissertações, periódicos especializados da área e que serão analisados em outras discussões que comporão esta cartografia.

No que tange as temáticas de interesse, apresentadas nas seis edições do CBHE, a História da Profissão Docente e Formação de Professores mantém-se como tema de maior pertinência ao campo da historiografia educacional catarinense, estando presente em 28,4% dos trabalhos apresentados.

No entanto, a distribuição das temáticas na tabela abaixo, permite perceber a formação de um novo quadro de interesses dos pesquisadores catarinenses que, de maneira geral, desloca a lente dos temas tradicionais da pesquisa em História da Educação tais como “Políticas Públicas e Educacionais”, “Reformas Educacionais”, “História e Política”, “Instrução Pública”, para temas mais próximos de abordagem culturalista.

Tabela 8 - Temas examinados nas edições dos Congressos da Sociedade Brasileira de História da Educação no período entre 2000 a 2011.

QUANTIDADE	%	TEMAS EXAMINADOS NAS EDIÇÕES DO CBHE ⁶¹⁹
25	28,4	HISTÓRIA DA PROFISSÃO DOCENTE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES
20	22,7	CULTURA ESCOLAR
15	17	PATRIMÔNIO ESCOLAR/CULTURA MATERIAL ESCOLAR
14	15,9	HISTÓRIA DAS INSTITUIÇÕES DO ENSINO SECUNDÁRIO
13	14,8	HISTÓRIA DAS INSTITUIÇÕES DO ENSINO PRIMÁRIO
12	13,6	AUTOBIOGRAFIA E MEMÓRIAS
11	12,5	HISTÓRIA DA LEITURA E DA ESCRITA
10	11,3	INTELECTUAIS/PERSONAGENS HISTÓRICOS
9	10,2	NACIONALIZAÇÃO
8	9	EDUCAÇÃO
8	9	ESTADO/REGIÕES/LOCALIDADE
8	9	HISTORIOGRAFIA E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA
7	7,9	DISCIPLINARIZAÇÃO/MECANISMOS DE PODER
7	7,9	POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCACIONAIS
6	6,8	HISTÓRIA E PRÁTICAS DO ENSINO SUPERIOR
5	5,7	ESCOLAS
5	5,7	INSTRUÇÃO PÚBLICA
5	5,7	MODERNIZAÇÃO/MODERNIDADE
5	5,7	PERÍODOS HISTÓRICOS
4	4,5	IDENTIDADES ÉTNICAS
3	3,4	EDUCAÇÃO E RELIGIÃO
3	3,4	ESTUDOS CULTURAIS
3	3,4	FONTES E MÉTODOS
3	3,4	PEDAGOGIA
3	3,4	REFORMA EDUCACIONAL
2	2,3	BOURDIEU
2	2,3	CLASSES SOCIAIS
2	2,3	ESCOLA NOVA
2	2,3	HISTÓRIA E INFÂNCIAS
1	1,1	DISCIPLINAS FRONTEIRIÇAS
1	1,1	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
1	1,1	ESTUDOS DE GÊNERO
1	1,1	HISTÓRIA E POLÍTICAS
1	1,1	PESQUISA
1	1,1	SOCIALIZAÇÃO

Fonte: Organizada pela autora.

O movimento de discussão e revisão historiográfica no Brasil começa a ganhar visibilidade a partir dos anos 80 do século XX. Essa ação põe em questão os padrões dominantes das categorias de análise vigentes, até então, na História da Educação Brasileira e inicia um deslocamento para outros centros de interesses mais próximos da História Cultural.

⁶¹⁹ O número da quantidade e da porcentagem diferenciam do total por entrecruzar dois termos para uma mesma publicação.

Referente à significativa presença da História Cultural na produção historiográfica da educação Libânia Nacif Xavier (2001), afirma que as tendências verificadas (...) indicam a crescente consolidação de um campo disciplinar que se desenvolve no interior do campo pedagógico, mas que nitidamente inscreve-se no âmbito da chamada História Cultural” (XAVIER, 2001, p. 219). No entanto, não se pode tomar essa tendência como única, ou a mais importante, se chama atenção para presença de outras perspectivas teórico-metodológicas, nem sempre situadas no campo historiográfico. Dentre a produção levantada nas seis edições do CBHE, no período entre 2000 a 2011, é possível perceber outros diálogos teóricos como o que se apresenta no tema Bourdieu (2,3% dos trabalhos), que se apresenta sob uma abordagem do campo da sociologia da educação.

Na esteira das aproximações com a História Cultural, destacam-se, ainda, como centros de interesses à escrita da História da Educação em Santa Catarina, os temas Autobiografias/Memória (13,6%), História da Leitura e da Escrita (12,5%).

Em se tratando de deslocamentos, chama a atenção o número de trabalhos que se dedicam ao estudo do tema Cultura Escolar (22,7% da produção do CBHE). Tais estudos têm possibilitado, na expressão de Dominique Julia (2001), não apenas adentrar a “caixa preta” da sala de aula, mas também, desnaturalizar a escola enquanto instituição, problematizando-a nas suas dimensões históricas, políticas, sociais e culturais. E ainda, discutir de forma articulada os outros aspectos que compõem o universo escolar tais como: tempos, espaços, materiais, sujeitos e conhecimentos envolvidos naquilo que se convencionou chamar de processo de escolarização da sociedade brasileira.

Um terceiro eixo de maior incidência da pesquisa catarinense em História da Educação diz respeito aos estudos do Patrimônio Escolar e Cultura Material Escolar (17%). Os temas que dão visibilidade a História das Instituições de Ensino Primário (14,8%) e Secundário (15,9%) são temas perscrutados nas edições do CBHE. O tema Historiografia e História da Educação Brasileira representa 9% da produção científica nestes Congressos.

Tabela 9 - Períodos Pesquisados nos trabalhos apresentados nos Congressos da Sociedade Brasileira de História da Educação no período entre 2000 a 2011.

PERÍODOS PESQUISADOS NOS TRABALHOS APRESENTADOS NO CBHE	QUANTIDADE	%
COLÔNIA (1500-1822)	3	3,4
IMPÉRIO (1822 – 1889)	8	9
PRIMEIRA REPÚBLICA (1889 – 1930)	22	25
ESTADO NOVO (1930 – 1945)	19	21,6
REDEMOCRATIZAÇÃO (1945 – 1964)	22	25

DITADURA CIVIL MILITAR (1964 – 1985)	7	8
TEMPO PRESENTE (1985 – 2013)	3	3,4
SEM IDENTIFICAÇÃO	4	4,6

Fonte: Organizada pela autora.

Ao mover a lente sobre os recortes temporais, identifica-se uma concentração de estudos da historiografia da educação em Santa Catarina sobre o século XX, em especial sobre a primeira metade desse século que, se somado os três períodos, corresponde a 71,6% (63 trabalhos) da alocação da pesquisa. Tal tendência, contudo, não faz com que somente este período merecesse a atenção dos pesquisadores em Santa Catarina. Há uma dispersão temporal para os períodos anteriores e posteriores.

Considerações

Debruçar-se sobre os caminhos trilhados pela pesquisa em História da Educação em Santa Catarina, no desenho das cartografias que a conformam, não é tarefa simples. Exige fazer escolhas, instituir categorias, elaborar análises, mover a lente.

Assim, na finalização deste texto que discorre sobre a presença da pesquisa historiográfica da educação catarinense nos eventos científicos que reúnem a produção da área retomam-se dois pontos apontados já sinalizados no mesmo.

O primeiro diz respeito aos lugares de circulação da produção científica catarinense. Apontados como importantes lugares de disseminação da produção científica da área de História da Educação, os encontros, seminários, congressos, reuniões de trabalhos organizados no eixo nacional e regional, aglutinam gerações de pesquisadores que gravitam entorno de temáticas que intencionam compreender a formação, a configuração do ensino, da educação no país. No entanto, esses lugares, são os lugares-comuns que de acordo com Peter Gay (1990), são verdadeiros. Verdadeiros porque são lugares autorizados pela ciência na fabricação da história, mas não são verdadeiros pela razão geralmente apresentada. São verdadeiros porque fomentam novos questionamentos, novas problematizações, novas abordagens que podem prosseguir até o final dos tempos.

O segundo refere-se a demarcação temporal de maior incidência nos trabalhos analisados – o século XX. Apesar do predomínio de pesquisadores aportando suas investigações neste período, motivados de acordo com Alves (1998, p. 196) pela “oferta ao historiador da educação [de uma] maior quantidade e variedade de fontes”, é inegável o alargamento dos conhecimentos históricos para os outros períodos.

Por fim, acredita-se que o mapeamento cartográfico ora apresentado, da pesquisa em História da Educação em Santa Catarina, circunscritos aos trabalhos publicados nos anais e cadernos de resumos dos Seminários da ANPED Sul, nas Reuniões anuais da ANPED Nacional e nos Congressos da Sociedade Brasileira de História da Educação, possa auxiliar na percepção de como a História da Educação no Estado vem sendo construída. Todavia como alerta Gay (1990), “o mapa que nunca precisará de revisões – é irrealizável por princípio”, fica a deixa para novas cartografias.

Referências

- ALVES, Cláudia Costa. Os resumos das comunicações e as possibilidades esboçadas no II Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. In: CATANI, Denice; SOUZA, Cynthia Pereira de (orgs.). *Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente*. São Paulo: Escrituras, 1998.
- BASTOS, Maria Helena Camara; BENCOSTTA, Marcus Levy Albino; CUNHA, Maria Teresa Santos. *Uma Cartografia da Pesquisa em História da Educação na Região Sul: Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul (1980 – 2000)*. Pelotas: Seiva, 2004
- GAY, Peter. *O estilo na História*. Tradução Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- JULIA, Dominique. *A Cultura Escolar como Objeto Histórico*. Tradução de Gizele de Souza. In: *Revista Brasileira de História da Educação*. N. 1, SBHE, Campinas, SP: ed. Autores Associados, 2001.
- REVEL, Jacques. (Org.). *Jogos de Escalas: a experiência da microanálise*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas Editora, 1998.
- SAVIANI, Demerval; CARVALHO, Marta Maria Chagas; VIDAL, Diana; ALVES, Cláudia, NETO, Wenceslau Gonçalves. *Sociedade Brasileira de História da Educação: constituição, organização e realizações*. In: *Revista Brasileira de História da Educação*. v. 11. n.3 (27), set./dez. 2011.p. 13-45.
- XAVIER, Libânia Nacif. *Particularidades de um campo disciplinar em consolidação: balanço do I Congresso Brasileiro de História da Educação (RJ/2000)*. In: *Sociedade Brasileira de História da Educação (org.)*. Educação no Brasil. Campinas, SBHE & Autores Associados, 2001.

MUSEU HISTÓRICO UNIVERSITÁRIO NÚCLEO DE MEMÓRIA ENGENHEIRO FRANCISCO MARTINS BASTOS-NUME: UM LUGAR DE MEMÓRIA PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR DE RIO GRANDE-RS

Tatiane Vedoin Viero
Doutoranda em Educação
Universidade Federal de Pelotas
tatianeviero@gmail.com

Resumo

Este trabalho tem por objetivo refletir sobre as ações desenvolvidas pelo Núcleo de Memória Eng. Francisco Martins Bastos (NUME) em relação à preservação da memória da FURG, com base nas noções de lugares de memória do historiador Pierre Nora e memória coletiva de Maurice Halbwachs. Até o momento, foi utilizada como metodologia a pesquisa documental e bibliográfica. O NUME foi oficializado como museu em 17 de dezembro de 1999, vinculado à antiga Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis (PROACE). O NUME hoje possui um importante acervo histórico-educativo que é resultado de doações de servidores ativos e aposentados, bem como, da comunidade rio-grandina. Desse modo, consolida-se como um relevante lugar de memória para a FURG, preservando a sua história, além de constituir-se em um espaço educativo permanente de ensino, pesquisa e extensão, tanto para a comunidade interna quanto externa.

Palavras-chave: Museu histórico universitário. Lugar de memória. Preservação da memória.

Introdução

Em meados do ano de 1953, foi instituída a Fundação Cidade do Rio Grande, visando dinamizar o projeto de criação da primeira instituição de ensino superior da cidade, a Escola de Engenharia Industrial do Rio Grande. Isso se justificava pelo elevado número de profissionais na área e pelo parque industrial que já existia em Rio Grande na época.

Até o ano de 1961, a Escola de Engenharia Industrial teve seu funcionamento autorizado, reconhecido e federalizado. A Fundação Cidade do Rio Grande adquiriu o terreno e providenciou a construção do prédio próprio para esta escola, no local onde atualmente está instalado o Campus Rio Grande do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS). Assim, novas necessidades já impulsionavam o surgimento de outras unidades de ensino superior, havendo sido criadas também a Faculdade de Ciências Políticas e Econômicas (1956), a Faculdade de Direito “Clóvis Bevilacqua” (1960), a Faculdade Católica de Filosofia de Rio Grande (1961) e a Faculdade de Medicina (1966).

A Universidade Federal do Rio Grande (FURG) foi criada oficialmente em 20 de agosto de 1969, através do Decreto-lei n°. 774, que autorizou o seu funcionamento como

Universidade do Rio Grande (URG). Em 21 de outubro de 1969, foi aprovado o Estatuto da Fundação Universidade do Rio Grande, como uma entidade mantenedora da URG. Seu primeiro Reitor foi o Professor Adolpho Gundlach Pradel. Pelo decreto-lei de sua criação, só poderiam se integrar a ela cursos reconhecidos pelo Ministério da Educação.

Atualmente, denominada Universidade Federal do Rio Grande (FURG), essa instituição de ensino superior possui como missão “promover o avanço do conhecimento e a educação plena com excelência, formando profissionais capazes de contribuir para o desenvolvimento humano e para a melhoria da qualidade socioambiental”.⁶²⁰ (FURG, 2013, p. 18).

Em 1994, quando da passagem dos 25 anos de fundação da FURG, surge o projeto de extensão denominado Núcleo de Memória Eng. Francisco Martins Bastos, com o objetivo de resgatar e preservar a memória da universidade.

Diante disso, o objetivo do presente trabalho é refletir sobre as ações desenvolvidas pelo NUME em relação à preservação da memória da FURG, com base nas noções de lugares de memória do historiador Pierre Nora e memória coletiva de Maurice Halbwachs. O trabalho justifica-se no âmbito da História da Educação pela relevância do NUME como um lugar de memória para a universidade e para a História da Educação Superior, assim como por acabar se constituindo em um espaço educativo que possibilita atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Sobre os museus escolares, cabe salientar que estes, são os lugares de preservação da cultura material escolar que vem cada vez mais sendo valorizada como categoria de análise pelos pesquisadores da História da Educação. A cultura escolar materializa-se através dos artefatos como cadeiras, mesas, materiais escolares, etc. A cultura material escolar relaciona-se com o seu cotidiano, com o seu fazer escolar.

Diante do exposto, esse texto foi organizado da seguinte forma: referencial teórico-metodológico onde apresento o paradigma de investigação utilizado e os autores que embasam o trabalho; os museus e suas definições; os caminhos metodológicos; a apresentação e reflexão do Museu Histórico Universitário em estudo e as considerações finais.

⁶²⁰ Catálogo Geral – vol. 17– Rio Grande: Universidade Federal do Rio Grande –FURG, 2013. Informações gerais. Universidade Federal do Rio Grande – FURG Os dados para a elaboração deste Catálogo têm como base o 1. semestre de 2013. Disponível em <<http://www4.furg.br/paginaFURG/arquivos/menu/000000362.pdf>>.

Referencial teórico-metodológico

Este trabalho se vale do paradigma de investigação da Nova História Cultural que é um grande marco para a História da Educação, permitindo aos pesquisadores a construção narrativa, o enfoque de temas, fontes e problemas de pesquisa, que outros paradigmas delimitavam como a história da leitura, a história da cultura escolar. A Nova História Cultural também se caracteriza por um campo multidisciplinar e, para Pesavento (2004), esse paradigma apresenta mais dúvidas do que certezas e isto não extingue do pesquisador a aventura de tentar capturar a vida e sentimentos dos homens do passado.

A Nova História Cultural é muito relevante para os pesquisadores da História da Educação, pois, trabalha com uma concepção que não acredita apenas em uma verdade absoluta, mas possíveis interpretações advindas das fontes disponíveis. De acordo com Pesavento (2004) foi em decorrência da vertente neomarxista inglesa e da História francesa do *Annales* que resultaram na abertura da nova corrente historiográfica chamada de História Cultural ou Nova História Cultural. A Nova História Cultural pensa a cultura como “um conjunto de significados partilhados e construídos pelos homens para explicar o mundo” (PESAVENTO, 2004, p. 15).

Para Burke (2008) a História Cultural foi redescoberta nos anos 1970, uma vez que, já era praticada na Alemanha há mais de 200 anos. Alguns pesquisadores enxergam seu objetivo como essencialmente descritivo ou acreditam que assim como a história política, a cultural pode e deve ser apresentada como uma narrativa.

A definição do termo cultura passou ao longo dos anos por algumas mudanças. O termo cultura se referia às artes e ciências, posteriormente, a música folclórica, medicina popular e assim por diante, sendo agora entendida como uma ampla gama de artefatos, tais como imagens, ferramentas, casas, conversas, leituras, jogos. A palavra “nova” serve para distinguir a Nova História Cultural – NHC corrente francesa década de 1970 que tem muito em comum com as formas mais antigas da História Cultural, esta corrente se distingue da história intelectual, “sugerindo uma ênfase em mentalidades, suposições e sentimentos e não em ideias ou sistemas de pensamento” (BURKE, 2008, p. 69).

Sobre a memória, Nora (1993) salienta a diferença entre esta e a história. Para o autor, tudo opõe uma à outra:

A memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do

esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações [...] a história é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais. A memória é um fenômeno sempre atual um elo vivo no eterno presente, a história uma representação do passado. Porque é afetiva e mágica, a memória não se acomoda a detalhes que a confortam, ela se alimenta de lembranças vagas, telescópicas, globais ou flutuantes, particulares ou simbólicas, sensível a todas as transferências, cenas, censuras ou projeções. (NORA, 1993, p. 9)

Para Pollak (1992), a memória possui alguns elementos constitutivos, sendo os acontecimentos vividos individualmente pela pessoa e os acontecimentos vividos “por tabela”, que são os acontecimentos vividos pelo grupo, pela coletividade a qual a pessoa sente pertencer. Juntam-se a esses acontecimentos vividos por tabela “todos os eventos que não se situam dentro do espaço-tempo de uma pessoa ou de um grupo” (POLLAK, 1992, p. 02).

A memória, segundo o autor, também se constitui de pessoas, personagens e lugares. Personagens encontradas no decorrer da vida, frequentadas por tabela, indiretamente, mas, que se transformaram quase em conhecidas. E ainda personagens que não pertenceram necessariamente ao tempo-espaço da pessoa.

Desse modo, a memória apresenta-se fortemente ligada à identidade:

Podemos, portanto, dizer que a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si. (POLLAK, 1992, p. 5)

Halbwachs (1990) faz referência à memória coletiva enquanto a evocação de um acontecimento que teve lugar na vida do grupo e que se considerava e ainda considera no momento em que é lembrado, do ponto de vista desse grupo. Porém, a memória coletiva não explica todas as nossas lembranças, e nada prova que as noções e imagens extraídas dos meios sociais que fazemos parte e que intervém na memória não cubram, como acontece com uma tela de cinema, uma lembrança individual, mesmo quando não a percebemos.

A esse respeito, discorre Nora (1993, p. 9):

A memória emerge de um grupo que ela une, o que quer dizer, como Halbwachs o fez, que há tantas memórias quantos grupos existem, que ela é, por natureza, múltipla e desacelerada, coletiva, plural e individualizada. A história ao contrário, pertence a todos e a ninguém, o que lhe dá uma vocação para o universal. A memória se enraíza no concreto, no espaço, no gesto, na imagem, no objeto. A história só se liga às continuidades

temporais, às evoluções e às relações das coisas. A memória é um absoluto e a história só conhece o relativo.

Portanto, a memória individual, a memória coletiva e a identidade, se mesclam no processo de empoderamento e significação dos sujeitos envolvidos, reconstruindo eventos, acontecimentos que fizeram e fazem a parte da história social de um grupo, de um povo, de uma instituição etc.

Para Nora (1993), a curiosidade pelos lugares de memória está ligada a esse momento particular da nossa história. É um momento de articulação onde nossa consciência de ruptura com o passado confunde-se com o sentimento de memória fragmentada, mas onde esses fragmentos despertam ainda uma memória suficiente para que se possa colocar o problema de sua encarnação. Nesses lugares de memória, o sentimento de continuidade torna-se residual. Existem os lugares de memória porque já não existem mais os meios de memória. “Se habitássemos ainda nossa memória, não teríamos necessidade de lhe consagrar lugares. Não haveria lugares porque não haveria memória transportada pela história” (NORA, 1993, p. 8).

Os lugares de memória podem constituir-se também em locais subjetivos para cada pessoa ou grupo, conforme define Pollak (1992, p. 2-3):

Existem lugares da memória, lugares particularmente ligados a uma lembrança, que podem ser uma lembrança pessoal, mas também podem não ter apoio no tempo cronológico. Podem ser, por exemplo, um lugar de férias na infância, que permaneceu muito forte na memória da pessoa, muito marcante, independentemente da data real em que a vivência se deu.

Para Nora (1993), os lugares de memória secretam, vestem, estabelecem, constroem, decretam e mantêm pelo artifício e pela vontade uma coletividade fundamentalmente envolvida em sua transformação e sua renovação. Museus, arquivos, cemitérios e coleções, são os marcos testemunhas de outra era, das ilusões de eternidade. Para que haja um sentimento do passado, é preciso que ocorra uma lacuna entre o presente e o passado, que apareça um “antes” e um “depois”.

Os lugares de memória nascem e vivem do sentimento de que não há memória espontânea, é preciso criar arquivos, que é preciso manter aniversários, organizar celebrações, pronunciar elogios fúnebres, notariar atas, porque essas operações não são naturais. É por isso a defesa, pelas minorias, de uma memória refugiada sobre focos privilegiados e enciumadamente guardados nada mais faz do que levar a incandescência a

verdade de todos os lugares de memória. Sem vigilância comemorativa, a história depressa os varreria. São bastiões sobre os quais se escora. Mas se o que eles defendem não estivesse ameaçado, não se teria, tampouco, a necessidade de construí-los. Se vivêssemos verdadeiramente as lembranças que eles envolvem, eles seriam inúteis. E se, em compensação, a história não se apoderasse deles para deformá-los, transformá-los, sová-los e petrificá-los eles não se tornariam lugares de memória. É este vai-e-vem que os constitui: momentos de história arrancados do movimento da história, mas que lhe são devolvidos. Não mais inteiramente a vida, nem mais inteiramente a morte, como as conchas na praia quando o mar se retira da memória viva. (NORA, 1993, p. 13)

Logo, torna-se possível depreender a compreensão de que os lugares de memória, a exemplo dos arquivos e museus, sejam incorporados enquanto materialidade da memória, e os relatos orais, as lembranças coletivas ou individuais enquanto memória imaterial. Observo, porém, que ambas as formas complementam-se e, por isso, precisam ser recuperadas conjuntamente.

Os museus: guardiões da memória?

Sobre o museu, Chagas (2002) relata que as instituições de memória, em particular os museus, lhe são frequentemente atribuídos a função de casas de guarda de tesouros. Mas, quanto a origem da palavra esta se origina na Grécia, com o Templo das Musas, geradas a partir da união de Zeus (identificado com o poder) e Mnemósine (identificada com a memória) assim, os museus estão vinculados a memória e ao poder. A própria função do lembrar e esquecer tem um objetivo na sociedade.

Para Poulot (2013) o museu atualmente, revela-se como uma instituição central e incontestável da cultura ocidental. Os museus têm a ver com a “cultura de massa”, competem com a clientela de cinemas e expectadores de jogos de futebol, nos países desenvolvidos um terço de sua população costuma frequentar regularmente esses espaços, outro terço frequenta raramente e o último terço nunca os frequentou.

A nova cultura museal alimenta uma reflexão sobre a memória, seu objetivo e recursos que ela oferece em face da abjeção histórica. As características que o museu tem apresentado nas últimas décadas o permitiu também testemunhar em prol de bens culturais que se relacionam com a Antropologia, processos ecológicos ou ainda ao Patrimônio Imaterial no âmbito das Ciências Humanas e Naturais (POULOT, 2013).

Poulot (2013) cita que a AAM- *American Association of Museums* atribui o título de museu à instituição que “é essencialmente educativa por natureza”. A literatura museológica elaborou ao longo do tempo suas próprias definições para museu, comumente com fins pedagógicos.

No Brasil, a Lei nº 11.904, de 14 de janeiro de 2009, que institui o Estatuto de Museus e dá outras providências, define museu como,

[...] as instituições sem fins lucrativos que conservam, investigam, comunicam, interpretam e expõem, para fins de preservação, **estudo, pesquisa, educação**, contemplação e turismo, conjuntos e coleções de valor histórico, artístico, científico, técnico ou de qualquer outra natureza cultural, abertas ao público, a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento (BRASIL, 2009, art. 1º) (grifo nosso).

Sem dúvida, atualmente, os museus transcenderam a imagem de meros guardadores do passado para instituições que preservam a memória e os bens culturais da sociedade. Assim, os museus se estabelecem como instituições culturais e educativas.

Caminhos metodológicos

Por se tratar de uma pesquisa em fase de andamento, utilizam-se como metodologia a pesquisa documental e a pesquisa bibliográfica. Na pesquisa documental, estão sendo utilizados documentos que não tiveram um tratamento, tais como fotografias e documentos oficiais (SEVERINO, 2007). Até o momento, foram pesquisados documentos oficiais da FURG: atas, resoluções, portarias, plano político pedagógico do curso de Arquivologia, regimento geral, regimento da reitoria e catálogos.

O historiador/pesquisador, no seu percurso historiográfico, utiliza-se das mais variadas fontes, entre elas, as documentais. Nesse sentido, Le Goff (1990) defende que o historiador não deve se distinguir de outros cientistas; ele deve trabalhar em seus documentos assim como o matemático trabalha em seus cálculos, e o físico e o químico em suas experiências. Além disso, o estudioso afirma que o documento não é um material bruto, inocente, mas que exprime o poder da sociedade sobre o passado e o futuro.

Os documentos abrangem a palavra, o gesto; juntamente com a história cultural, nasceu a história das representações, assumindo formas diversas, como a história das ideologias e a história das mentalidades, as quais permitem tratar tanto documentos artísticos e literários quanto documentos históricos de pleno direito, respeitando a sua

especificidade. “Novas leituras de documentos, frutos de um presente que nascerá no futuro, devem também assegurar ao passado uma sobrevivência – ou melhor, uma vida –, que deixa de ser ‘definitivamente passado’” (LE GOFF, 1990, p. 26).

Sobre a pesquisa bibliográfica, saliento que a entendo como aquela que é realizada a partir de pesquisas anteriores, como, por exemplo, livros, artigos e teses, de modo que os textos tornam-se fontes do tema pesquisado (SEVERINO 2007). Em relação à pesquisa bibliográfica aqui empreendida, destaco que o trabalho possui como fonte principal as obras “Entre memória e história: a problemática dos lugares” de Pierre Nora e “A memória coletiva” de Maurice Halbwachs.

Futuramente, pretendo aprofundar a utilização do recurso metodológico da história oral, considerada uma metodologia de pesquisa, surgida em meados do século XX, posteriormente à invenção do gravador e da fita, que consiste de entrevistas gravadas com pessoas que participaram ou testemunharam acontecimentos, conjunturas do passado e presente. As entrevistas têm o seu contexto de produção nos projetos de pesquisas, que possibilitam quem entrevistar, o que e como perguntar e o destino da fonte produzida. Assim, a história oral permite “histórias dentro da história” ampliando as possibilidades de interpretação do passado (ALBERTI, 2011).

Portanto, proponho a realização de entrevistas com sujeitos que vivenciaram a criação e a história do NUME; por exemplo, o presidente do Museu, o Pró-reitor de Planejamento e Administração e demais professores, funcionários, alunos, entre outros que no decorrer da pesquisa possam ser “descobertos” como participantes do período e contexto estudado. Pois, conforme Triviños (2013), as ideias expressas durante a entrevista depois de analisadas e interpretadas podem recomendar a realização de novas entrevistas com a mesma e/ou outras pessoas. As entrevistas terão o objetivo de complementar as outras fontes que serão utilizadas no estudo.

Museu Histórico Universitário Núcleo de Memória Engenheiro Francisco Martins Bastos (NUME): preservando a memória e história da Educação Superior em Rio Grande-RS

Em relação ao Museu NUME, segundo relatos orais⁶²¹ de alguns servidores da universidade, entre ativos e aposentados, por volta das décadas de 1960 a 1990, como não havia um arquivo geral na universidade, nem muitas vezes o conhecimento específico acerca da gestão documental, muitos documentos foram extraviados ou eliminados. Isso acarretou em uma lacuna na memória da FURG em termos documentais. Hoje, muitos fundos documentais, que “abarcam documentos gerados/recebidos por entidades físicas ou jurídicas necessários à sua criação, ao seu funcionamento e ao exercício das atividades que justifiquem a sua existência mesma, descartando-se assim, a caracterização de coleção” (BELLOTTO, 2006, p. 129 e 130), encontram-se com tais lacunas e dispersos. No entanto, segundo informações orais de servidores, mesmo sem o conhecimento específico, estes, compreendiam a importância de tais documentos e fizeram o possível para preservá-los. Caso contrário, muito mais poderia ter sido perdido.

Dessa forma, em 1994, quando da passagem dos 25 anos de fundação da FURG, instituiu-se a “Comissão Coordenadora das Festividades Alusivas ao 25º Aniversário da Universidade Federal do Rio Grande”, ligada ao Gabinete do Reitor e presidida pela professora Irani Barlem Círia. No mesmo ano, as professoras Nilza Rita Fontoura e Lília Maria B. Hartmann responsabilizaram-se pela execução do projeto de extensão denominado “Núcleo de Memória da URG”, com objetivo de resgatar a memória da universidade, por ocasião dos seus 25 anos (BORTHEIRY-MEIRELLES, 2008).

O período de execução do projeto acima referido foi de janeiro a junho de 1994. Em 20 de agosto de 1994, o Núcleo de Memória passou a denominar-se “Núcleo de Memória Engenheiro Francisco Martins Bastos”, devido à liderança do engenheiro para que a universidade fosse fundada. Francisco Martins Bastos foi o primeiro presidente da Fundação Cidade do Rio Grande (fundada em 1953 e mantenedora da Escola de Engenharia Industrial do Rio Grande), de 1953 a 1987, e recebeu o título de Honorífico concedido pelo Conselho Universitário em 01 de julho de 1971.

⁶²¹ As entrevistas ainda não foram realizadas, essas foram apenas as primeiras informações oriundas das aproximações iniciais com os futuros entrevistados.

Após a comemoração dos 25 anos da FURG em 1994, o projeto foi interrompido, havendo sido reativado somente em 1999, desta vez pela passagem dos 30 anos de fundação da universidade. Mais uma vez, institui-se uma nova comissão, denominada “Subcomissão do Núcleo de Memória”, coordenada pela professora Aída Luz Borthairy Meirelles por iniciativa da então Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis (PROACE). Desenvolveram-se atividades dentro de um novo projeto de extensão, consolidando-se como uma atividade permanente de extensão, pesquisa e ensino. Em 17 de dezembro de 1999, consolida-se como um órgão ligado a PROACE. Em 07 de janeiro de 2000, o NUME foi inaugurado na sala 19 do Campus Cidade.

Em 20 de agosto de 2001, o NUME instalou-se em nova sede (sede atual), onde funcionou a Reitoria da FURG dos anos 80 a 2001, também no Campus Cidade (atual Campus Rio Grande do IFRS). “Logo após a reativação do NUME, verificou-se a necessidade de criação de um espaço próprio dentro da universidade para recolher a maior parte dos documentos no campo intelectual e para que as pesquisas sobre a história da universidade fossem realizadas” (BORTHEIRY-MEIRELLES, 2008, p. 198).

Em 06 de dezembro de 2002, o NUME teve seu regimento aprovado pelo Conselho Universitário. Neste mesmo ano, o NUME foi cadastrado no Sistema Estadual de Museus/SEM e no Guia de Museus/RS e, posteriormente, em 2006, no Sistema Nacional de Museus e no Ano Ibero-americano de Museus – Museus como Agentes de Mudança Social e Desenvolvimento em 2007.

A visão do NUME é registrar a trajetória institucional, homenageando ao passado e àqueles que nos antecederam, contribuindo para o impulso renovador na busca da qualidade e de novos horizontes para a universidade. A sua missão é resgatar, preservar e divulgar a história da universidade, construindo uma visão coerente do seu desenvolvimento, através da integração entre servidores ativos e aposentados, acadêmicos, graduados e pós-graduandos e comunidade geral.

O NUME, ao longo de sua existência, além de materiais de divulgação do próprio Museu como folders, cartazes e banners, já elaborou os seguintes livros didáticos: “Os museus: espaços de ensino, pesquisa, arte, cultura e lazer” para o público adulto e “Um dia no museu”, para o público infantil. Ademais, o Museu já realizou diversas publicações sobre a história institucional da FURG, mesas-redondas e gravação de entrevistas, igualmente sobre a história da Universidade.

Sobre o acervo do Museu, sua tipologia compreende “a história universitária e produção acadêmica da comunidade universitária” (BORTHEIRY-MEIRELLES, 2008, p. 221). A abrangência do acervo reúne:

Informações relevantes e materiais (projetos, relatórios, teses publicações, mapas, jornais, fotos, quadros, placas, objetos de uso pessoal, equipamentos e móveis) que documentam a história da FURG desde as primeiras faculdades na década de 50 até os dias atuais, ressaltando o ser e o fazer das lideranças que possibilitaram que a universidade se tornasse uma realidade bem como a interação universidade-comunidade. (BORTHEIRY-MEIRELLES, 2008, p. 222)

O acervo do museu se constitui de doações de membros da comunidade universitária e da comunidade geral, quando da doação o doador preenche uma ficha de doação. Além de propiciar espaços de ensino, pesquisa e extensão, por meio de estágios voluntários aos acadêmicos da FURG, e da possibilidade de elaboração de monografias, dissertações e teses, o NUME realiza exposições permanentes, transitórias e itinerantes e participa de exposições e das atividades da Semana dos Museus, em maio, da Semana Universitária, em agosto, da Semana do próprio NUME, em dezembro, e da Feira do Livro da FURG, todos os anos.

Figura 1 - Título da figura. Sala de exposição permanente do NUME.



Fonte: <http://www.riograndevirtual.com.br/cidade/museus/museus.html>

O NUME se configura também em um espaço de capacitação de acadêmicos e servidores. Já realizou duas edições do Curso de Preservação de Acervos, ministrados pela museóloga Vanessa Barrozo Teixeira.

Considerações finais

As considerações aqui apresentadas são parciais. Porém, já são possíveis alguns pontos de reflexão. Em primeiro lugar, cumpre destacar que é alarmante o fato de que parte do patrimônio educativo e da memória da FURG foi perdido ao longo dos anos, principalmente, em relação a documentos arquivísticos, o que apresenta um impacto direto na História da Educação Superior em Rio Grande.

Entretanto, é preciso ressaltar que o NUME, de modo geral, apresenta boas experiências e iniciativas. Isto é, as ações desenvolvidas pelo Museu apresentam, sem dúvida alguma, pontos positivos. Foi somente graças ao Núcleo de Memória Engenheiro Francisco Martins Bastos-NUME que muito se conseguiu recuperar da memória e história institucional da FURG, o que ocorreu em consequência não somente do acervo, mas também da memória coletiva de um grupo.

Por outro lado, cumpre destacar também algumas dificuldades enfrentadas em sua trajetória, cujo maior exemplo se dá em relação à equipe de trabalho. Atualmente, o museu não conta com museólogo, historiador ou arquivista. Ou seja, não há uma equipe multidisciplinar que atue em prol da preservação da memória institucional da universidade. Apesar de já ter havido estagiários dessas áreas do conhecimento, a atuação permanente desses profissionais iria contribuir inestimavelmente para o cotidiano do museu. Hoje, o Museu possui apenas uma servidora do segmento técnico-administrativo em educação, pertencente ao cargo de assistente em administração, a qual, apesar das boas intenções profissionais, não possui conhecimento técnico referente ao acervo. O responsável atual do museu é um docente do Direito que frequenta o Museu duas vezes por semana devido às demais atividades funcionais da docência.

Em 2010 a Universidade instituiu o seu Arquivo Geral, que possui em seu acervo documentos arquivísticos. Porém, tanto o museu quanto o arquivo possuem documentos arquivísticos da FURG e, ainda que estejam sendo preservados em ambos os lugares de memória, verifica-se a necessidade de a FURG realizar um mapeamento desses lugares para uma possível interlocução, já que ambos visam a preservação da memória da instituição.

Contudo, como já foi salientado essa pesquisa ainda está em andamento. O que implica que os dados aqui apresentados serão aprofundados e articulados futuramente com outras fontes.

Também visei estabelecer uma problemática ainda maior sobre as culturas que estão presentes nos museus e o que esse espaço de memória significa em nossa sociedade e para que ele serve no sentido de ideologias, inculcações e de espaço de memória e preservação de fontes para a História da Educação.

Referências

- ALBERTI, Verena. Fontes orais: Histórias dentro da História. In: PINSKY, Carla Bassanezi. **Fontes Históricas**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2011. p. 155-202.
- BELLOTTO, Heloísa Liberalli. **Arquivos permanentes: tratamento documental**. 4 ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.
- BORTHEIRY-MEIRELLES, Aída Luz. Memória FURG – NUME: fragmentos da história da Fundação Universidade Federal do Rio Grande segundo os arquivos do Núcleo de Memória Engenheiro Francisco Martins Bastos. Organizado por Aída Luz Borthairy Meirelles. Rio Grande: Fundação Universidade Federal do Rio Grande, 2008.**
- BRASIL. **Legislação sobre museus** [recurso eletrônico]. 2 ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013. (Série legislação; n. 108)
- BURKE, Peter. **O que é História Cultural?** Tradução de Sergio Goes de Paula. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- CHAGAS, Mário. Memória e poder: dois movimentos. In: **Cadernos de Sociomuseologia**. Portugal, n. 19, p.35-67, 2002. Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:E5doeRdWM3sJ:tercud.ulusofona.pt/index.php/pt/documentos-on-line/category/12-2002?download=29:chagas-m-santos-m-2002-pdf+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em: 27 maio 2014.
- HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução do original francês 2 ed. por Laurent Léon Schaffter. São Paulo: Vértice, 1990.
- LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução de Bernardo Leitão. Campinas: UNICAMP, 1990. (Coleção Repertórios)
- NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. In: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO (Org.). **Revista Projeto História**. São Paulo: PUC, 1993. p. 07-28. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/projetohistoria/downloads/revista/PHistoria10.pdf>>. Acesso em: 19 jun. 2014.
- PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História e História Cultural**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- POLLAK, Michael. MEMÓRIA E IDENTIDADE SOCIAL. In: **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro:v. 5; n. 10.1992. p. 200-212. Disponível em: <http://reviravoltadesign.com/080929_raiaviva/info/wp-gz/wp-content/uploads/2006/12/memoria_e_identidade_social.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2014.
- POULOT, Dominique. **Museu e museologia**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. (Coleção Ensaio Geral)
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.
- TRIVIÑOS, Augusto N. S.. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1 ed. 22 reimp. São Paulo: Atlas, 2013.

A GERAÇÃO E DIFUSÃO DO CAPITAL CULTURAL POR MEIO DOS MUSEUS

Tatiane Vedoin Viero
Doutoranda do PPG em Educação
Universidade Federal de Pelotas
tatianeviero@gmail.com

Eduardo Arriada
Universidade Federal de Pelotas
earriada@me.com

Resumo

Este trabalho tem por objetivo discutir como os museus são capazes de gerar e difundir o capital cultural na sociedade, de acordo com a visão do sociólogo e filósofo Pierre Bourdieu. Essa discussão justifica-se no âmbito da História da Educação devido as grandes contribuições de Bourdieu para a educação e como meio de ressaltar a importância dos museus e do uso da memória na produção do capital cultural. Utilizamos como recurso metodológico a pesquisa bibliográfica. Apresentamos ao longo do texto as ações educativas e de preservação de um museu histórico universitário. Compreendemos que os museus assim como as escolas, possuem um caráter educativo e um poder arbitrário em relação aos conhecimentos culturais e que também de certa forma “seleciona” por consequência seus frequentadores.

Palavras-chave: Museus. História da Educação. Capital Cultural.

Introdução

A corrente historiográfica caracterizada como História Cultural é muito utilizada nos trabalhos articulados a História da Educação, consagrando-se, nesse sentido, como um campo do conhecimento validado por seus pesquisadores.

A História da Educação originada no século XIX tem seu embrião nos cursos de formação de professores e nas Escolas Normais, ou seja, intimamente ligada a Pedagogia e não a História. Isto porque na área do conhecimento da História o objeto Educação foi geralmente, ignorado. O fato de estar ligada ao ensino dificultou a sua constituição em área de pesquisa definida (LOPES e GALVÃO, 2001).

Atualmente, a História da Educação vem alcançando a sua consolidação como campo de conhecimento específico, por meio da realização de eventos, publicação de periódicos científicos e da criação e atuação de grupos de pesquisa. Esta área do conhecimento tem se consagrado como um campo multidisciplinar, agregando pesquisadores oriundos de diferentes campos científicos que muito podem contribuir com a História da Educação.

Em relação a memória esta pode ser considerada como a arte da lembrança, a sociedade procura perpetuar, eternizar o que não quer esquecer como fatos e acontecimentos que considera marcantes e assim, transmitir para gerações futuras essas lembranças. Vale destacar que acontecimentos nem sempre considerados gloriosos também podem constituir a preservação da memória como forma de que não caia no esquecimento algo que às vezes pode ter marcado dolorosamente uma sociedade, como no caso do Brasil a Ditadura Militar, seria uma forma do não esquecer para o não novamente acontecer. Logo, a memória é fundamental para a História e é neste ponto fundamental que os museus se encaixam.

Os museus são considerados instituições com caráter cultural, educativo e histórico. Há muitas instituições escolares entre elas universidades que possuem museus. Mas, para quem realmente são criados esses museus? Quem os frequentam? Qual a sua contribuição para a História da Educação?

Nesse sentido, este artigo pretende discutir como os museus são capazes de gerar e difundir o capital cultural na sociedade, de acordo com a visão do sociólogo e filósofo Pierre Bourdieu. Essa discussão justifica-se no âmbito da História da Educação devido as grandes contribuições de Bourdieu para a Educação e como meio de ressaltar a importância dos museus e do uso da memória na produção do capital cultural.

O uso da Nova História Cultural pelos pesquisadores da História da Educação: utilização de novas fontes e novos estudos

A História da Educação é integrante da História, que por sua vez “emerge, pois, como um problema não apenas prático, mas também teórico” (SAVIANI, 2006, p. 08). Para o autor, o significado da educação, está ligado ao significado da História, em relação à investigação histórico-educativa essa implicação possui um duplo reforço: “do ponto de vista do objeto, em razão da determinação histórica que exerce sobre o fenômeno educativo; e do ponto de vista do enfoque, dado que pesquisar em História da Educação é investigar o objeto educação sob a perspectiva histórica” (p. 12).

Enquanto paradigma de investigação, a Nova História Cultural é um grande marco para a História da Educação, permitindo aos pesquisadores a construção narrativa, o enfoque de temas, fontes e problemas de pesquisa, que outros paradigmas delimitavam

como a história da leitura, a história da cultura escolar. A Nova História Cultural também caracteriza-se por um campo multidisciplinar e para Pesavento (2003) esse paradigma apresenta mais dúvidas do que certezas e isto não extingue do pesquisador a aventura de tentar capturar a vida e sentimentos dos homens do passado.

A Nova História Cultural é muito relevante para os pesquisadores da História da Educação, pois, trabalha com uma concepção que não acredita apenas em uma verdade absoluta, mas possíveis interpretações advindas das fontes disponíveis. De acordo com Pesavento (2004) foi em decorrência da vertente neomarxista inglesa e da História francesa do *Annales* que resultaram na abertura da nova corrente historiográfica chamada de História Cultural ou Nova História Cultural. A Nova História Cultural pensa a cultura como “um conjunto de significados partilhados e construídos pelos homens para explicar o mundo” (PESAVENTO, 2004, p. 15).

Para Burke (2008) a História Cultural foi redescoberta nos anos 1970, uma vez que, já era praticada na Alemanha há mais de 200 anos, alguns pesquisadores enxergam seu objetivo como essencialmente descritivo ou acreditam que assim como a história política, a cultural pode e deve ser apresentada como uma narrativa.

A definição do termo cultura passou ao longo dos anos por algumas mudanças. O termo cultura se referia às artes e ciências, posteriormente, a música folclórica, medicina popular e assim por diante, sendo agora uma ampla gama de artefatos como imagens, ferramentas, casas, conversas, leituras, jogos. A palavra “nova” serve para distinguir a Nova História Cultural – NHC corrente francesa década de 1970 que tem muito em comum com as formas mais antigas da História Cultural, esta corrente se distingue da história intelectual, “sugerindo uma ênfase em mentalidades, suposições e sentimentos e não em ideias ou sistemas de pensamento” (BURKE, 2008, p. 69).

A *Nova História Cultural* possui grande influência nos estudos da História da Educação, enfatizando a relevância econômica, social e política da cultura. Deste modo o pensamento de Pierre Bourdieu em relação ao capital cultural pode perfeitamente, ser inserido no campo dos estudos em História da Educação para além dos espaços escolares “tradicionais” como as escolas, mas, também para outros espaços educativos abrangidos pela NHC como os museus.

Os museus escolares são os guardiões da cultura material escolar que vem cada vez mais sendo valorizada como categoria de análise pelos pesquisadores da História da

Educação. A cultura escolar materializa-se através dos artefatos como cadeiras, mesas, materiais escolares, etc. a cultura material escolar relaciona-se com o seu cotidiano, com o seu fazer escolar.

Assim, observados tais preceitos sobre o papel da Nova História Cultural como corrente historiográfica muito utilizada pelos pesquisadores da História da Educação, passamos agora ao próximo tópico, a questão relacionada aos museus e a consolidação da memória.

Os museus e a memória: o que lembrar ou o que não esquecer?

Sobre o museu, Chagas (2002) relata que as instituições de memória em particular os museus lhe são frequentemente atribuídos a função de casas de guarda de tesouros. Mas, quanto a origem da palavra esta se origina na Grécia, com o Templo das Musas, geradas a partir da união de Zeus (identificado com o poder) e Mnemósine (identificada com a memória) assim, os museus estão vinculados a memória e ao poder. A própria função do lembrar e esquecer tem um objetivo na sociedade.

Para Poulot (2013) o museu atualmente, revela-se como uma instituição central e incontestável da cultura ocidental. Os museus têm a ver com a “cultura de massa”, competem com a clientela de cinemas e expectadores de jogos de futebol, nos países desenvolvidos um terço de sua população costuma frequentar regularmente esses espaços, outro terço frequenta raramente e o último terço nunca os frequentou.

A nova cultura museal alimenta uma reflexão sobre a memória, seu objetivo e recursos que ela oferece em face da abjeção histórica. As características que o museu tem apresentado nas últimas décadas o permitiu também testemunhar em prol de bens culturais que se relacionam com a Antropologia, processos ecológicos ou ainda ao Patrimônio Imaterial no âmbito das Ciências Humanas e Naturais (POULOT, 2013).

Poulot (2013) cita que a AAM- *American Association of Museums* atribui o título de museu à instituição que “é essencialmente educativa por natureza”. A literatura museológica elaborou ao longo do tempo suas próprias definições para museu, comumente com fins pedagógicos.

No Brasil, a Lei nº 11.904, de 14 de janeiro de 2009, que institui o Estatuto de Museus e dá outras providências, define museu como,

[...] as instituições sem fins lucrativos que conservam, investigam, comunicam, interpretam e expõem, para fins de preservação, **estudo, pesquisa, educação**, contemplação e turismo, conjuntos e coleções de valor histórico, artístico, científico, técnico ou de qualquer outra natureza cultural, abertas ao público, a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento (BRASIL, 2009, art. 1º) (grifo nosso).

Sem dúvida, atualmente, os museus transcenderam a imagem de meros guardadores do passado para instituições que preservam a memória e os bens culturais da sociedade. Assim, os museus se estabelecem como instituições culturais e educativas.

Sobre a memória, Candau (2012) a considera como uma reconstrução atualizada do passado e que a Identidade e a memória estão indissolúvelmente ligadas. “A memória, ao mesmo tempo que nos modela, é também por nós modelada” (CANDAU, 2012, p. 16), ainda para o autor a memória e a identidade se conjugam, se nutrem, uma da outra, se apoiam para produzir uma trajetória de vida, uma história, uma narrativa.

Em relação a memória e a história, Nora (1981) salienta a diferença entre esta duas. Para o autor, tudo opõe uma a outra,

A memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações... a história é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais. A memória é um fenômeno sempre atual um elo vivido no eterno presente, a história uma representação do passado. Porque é afetiva e mágica, a memória não se acomoda a detalhes que a confortam, ela se alimenta de lembranças vagas, telescópicas, globais ou flutuantes, particulares ou simbólicas, sensível a todas as transferências, cenas, censuras ou projeções (NORA, 1981, p. 09).

Para Pollak (1992) a memória possui alguns elementos constitutivos, sendo os acontecimentos vividos individualmente pela pessoa e os acontecimentos “vividos por tabela”, que são os acontecimentos vividos pelo grupo pela coletividade a qual a pessoa sente pertencer. Juntam-se a estes acontecimentos vividos por tabela “todos os eventos que não se situam dentro do espaço-tempo de uma pessoa ou de um grupo” (POLLAK, 1992, p. 02).

Halbwachs (1990) faz referência a memória coletiva, evocação de um acontecimento que teve lugar na vida de um grupo e que se considerava e ainda considera no momento em que é lembrado, do ponto de vista desse grupo. Porém, a memória coletiva não explica todas as nossas lembranças, contudo, nada prova que as noções e imagens extraídas dos

meios sociais que fazemos parte e que intervém na memória, não cubram como acontece com uma tela de cinema uma lembrança individual, mesmo quando não a percebemos.

Assim, a memória individual, a memória coletiva e a identidade, se mesclam no processo de empoderamento e significação dos sujeitos envolvidos, reconstruindo eventos, acontecimentos que fizeram e fazem a parte da história social de um grupo, de um povo, de uma instituição etc.

A educação e o capital cultural: contribuições de Pierre Bourdieu

A História e a Filosofia da Educação estiveram associadas como disciplina durante muito tempo nos cursos de formação de professores e assim, deste modo, ambas, contribuíram para a compreensão da própria trajetória educativa por meio de grandes pensadores, como podemos ver em,

Evidentemente, essa associação com a Filosofia da Educação contribuiu para que uma das vertentes mais pesquisadas na História da Educação fosse exatamente a história das ideias pedagógicas e a fonte privilegiada para esse tipo de investigação fosse a obra dos grandes pensadores (LOPES E GALVÃO, 2001, p. 28).

Assim, ocupamo-nos neste momento na influência do pensamento de Pierre Bourdieu não somente para a Educação, mas, como também para a História da Educação. As obras de Pierre Bourdieu entre outros pensadores tiveram grande influência no pensamento pedagógico brasileiro na década de 1970. Elas procuraram demonstrar o quanto a educação reproduz a sociedade, por isso, de Bourdieu ser chamado de crítico-reprodutivista, ele formulou a teoria da escola enquanto violência simbólica (GADOTTI, 1993).

Para Bourdieu e Passeron toda ação pedagógica é uma violência simbólica enquanto imposição de um poder arbitrário e, este poder arbitrário é a cultura dominante, baseado na divisão de classes da sociedade, assim, a ação pedagógica tende a reproduzir a cultura e a sociedade simultaneamente. O poder arbitrário se camuflaria de duas formas: através da autoridade pedagógica e da autonomia relativa da escola (GADOTTI, 1993).

A autoridade pedagógica dissimula o poder arbitrário, apresentando-o como relação puramente psicológica. Ela implica o trabalho pedagógico como processo de inculcação, criando nas crianças da classe dominada um *habitus* (sistema de princípios da arbitrariedade cultural, interiorizados e duráveis).

A ação pedagógica da escola seria precedida pela “ação pedagógica primária” no aparelho ideológico que é a família. Dadas as diferenças em formação e informação que a criança recebe, conforme sua posição na hierarquia social, ela traz um determinado “capital cultural” para a escola. Já que na escola a cultura burguesa constitui a norma, para as crianças das classes dominantes a escola pode significar continuidade, enquanto para os filhos da classe dominada a aprendizagem se torna uma verdadeira conquista. O sistema de ensino institucionaliza a autoridade pedagógica, ocultando desta forma seu caráter arbitrário (GADOTTI, 1993, p. 189).

Para Bourdieu (2007) é um engano pensarmos no sistema escolar como um fator de mobilidade social ancorado na ideologia da “escola libertadora”, porque, tudo leva a crer neste sistema como “um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois, fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural” (p. 41). Bourdieu ainda comenta em relação ao ensino superior que os filhos das camadas sociais mais elevadas possuem muito mais chances de ingressarem na universidade do que os filhos de operários, de um assalariado agrícola.

Na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas do que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere, sob os dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito (BOURDIEU, 2007, p. 42).

Assim, é possível compreender que crianças que proveem de uma família inserida em uma classe mais “favorecida” tem mais chance de progredir na escola devido o seu capital cultural ser elevado em relação aos requisitos e habilidades requisitadas pela escola, do que uma criança inserida em uma família com menos recursos que terá dificuldades em acompanhar o currículo da escola, visto que suas vivências estão imbricadas de uma cultura característica do popular e não do formal. Mas, a herança cultural deriva do capital cultural, e o que é exatamente o capital cultural?

Para Bourdieu (2007)⁶²², o nível cultural global da família se relaciona com o êxito escolar da criança. O processo de aculturação é lento estabelecendo diferenças sutis ligadas ao acesso à cultura, que continuam separando indivíduos aparentemente iguais em relação ao êxito social e escolar, a grandeza cultural também possui seus graus de descendências. Os

⁶²² “A reprodução, de Bourdieu e Passeron, afirma que o currículo está baseado na cultura dominante, o que faz com que crianças das classes subalternas não dominem os códigos exigidos pela escola” (SOUZA et al. 2001, p. 151).

conhecimentos culturais por sua vez, estão intimamente ligados as matérias de teatro, de música e de cinema.

Em relação ao conhecimento cultural que é transmitido de geração a geração como um capital cultural, também podemos destacar os museus e sobre isso Bourdieu (2007) comenta que

O privilégio cultural torna-se patente quando se trata da familiaridade com obras de arte, a qual só pode advir da frequência regular ao teatro, *ao museu* ou a concertos (frequência que não é organizada pela escola, ou o é somente de maneira esporádica) (p. 45) (grifo nosso).

Assim, destacamos os museus como instituições educativas e produtoras de conhecimento cultural. Bourdieu e Darbel publicaram o livro “O amor pela arte: os museus de arte na Europa e seu público”. Esta obra aborda um estudo realizado pelos autores em relação ao público frequentador dos museus de arte na Europa e podemos destacar que “a frequência dos museus – que aumenta consideravelmente à medida que o nível de instrução é mais elevado – corresponde a um modo de ser, quase exclusivo, das classes cultas” (BOURDIEU e DARBEL, 2007, p. 37). Em relação a idade dos visitantes, a sua média aumenta na medida em que se sobe na hierarquia social. Cerca de quarenta por cento dos visitantes estudaram latim, que pode ser considerado um pertencimento de um meio culto, onde quatro por cento destes pertencem a classes populares. Não há relação entre e profissão e a frequência de visitas aos museus, mas, sim entre o nível de instrução e sua frequência de visitas.

Podemos considerar que a herança do capital cultural age também diretamente na frequência de visitas aos museus, ou seja, os filhos de pais que cultivam esse hábito tendem a também praticá-los.

Na continuidade estaremos apresentando o objetivo e ações do Museu Histórico Universitário Núcleo de Memória Engenheiro Francisco Martins Bastos-NUME da Universidade Federal do Rio Grande-FURG.

O Museu Histórico Universitário Núcleo de Memória Engenheiro Francisco Martins Bastos-NUME: preservando a memória e a história da FURG

A Universidade Federal do Rio Grande-FURG foi criada oficialmente em 20 de agosto de 1969, através do Decreto – Lei 774, que autorizou o seu funcionamento como

Universidade do Rio Grande-URG. Em 21 de outubro de 1969, foi aprovado o Estatuto da Fundação Universidade do Rio Grande, como uma entidade mantenedora da URG, seu primeiro Reitor foi o Professor Adolpho Gundlach Pradel. Pelo Decreto – Lei de sua criação, só poderiam se integrar a ela, cursos reconhecidos pelo Ministério da Educação.

Em 1994 quando da passagem dos 25 anos de fundação da FURG, instituiu-se a “Comissão Coordenadora das Festividades Alusivas ao 25º Aniversário da Universidade Federal do Rio Grande” ligada ao Gabinete do Reitor e presidida pela professora Irani Barlem Círia. Neste mesmo ano as professoras Nilza Rita Fontoura e Lília Maria B. Hartmann responsabilizaram-se pela execução do projeto de extensão denominado “Núcleo de Memória da URG” com objetivo de resgatar a memória da universidade, por ocasião dos seus 25 anos. O período de execução deste projeto foi de janeiro a junho de 1994. Em 20 de agosto de 1994 o Núcleo de Memória passou a denominar-se “Núcleo de Memória Engenheiro Francisco Martins Bastos” devido a liderança deste engenheiro para que a universidade fosse fundada. Francisco Martins Bastos foi o primeiro presidente da Fundação Cidade do Rio Grande (fundada em 1953 e mantenedora da Escola de Engenharia Industrial do Rio Grande) de 1953 a 1987 e recebeu o título de Honorífico concedido pelo Conselho Universitário em 01 de julho de 1971.

Após a comemoração dos 25 anos da FURG em 1994 o projeto foi interrompido sendo reativado somente em 1999 agora pela passagem dos 30 anos de fundação da universidade e mais uma vez institui-se uma nova comissão denominada “Subcomissão do Núcleo de Memória” coordenado desta vez pela professora Aída Luz Bortheiry Meirelles por iniciativa da então na época Pró - Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis – PROACE. Desenvolveram-se atividades dentro de um novo projeto de extensão, consolidando-se como uma atividade permanente de extensão, pesquisa e ensino. Em 17 de dezembro de 1999 consolida-se como um órgão ligado a PROACE. Em 07 de janeiro de 2000 o NUME foi inaugurado na sala 19 do Campus Cidade.

Em 20 de agosto de 2001 o NUME instalou-se em nova sede (sede atual) onde funcionou a Reitoria da FURG dos anos 80 a 2001 também no Campus Cidade (atual Campus Rio Grande do Instituto Federal do Rio Grande do Sul), “logo após a reativação do NUME, verificou-se a necessidade de criação de um espaço próprio dentro da universidade para recolher a maior parte dos documentos no campo intelectual e para que as pesquisas sobre a história da universidade fossem realizadas” (BORTHEIRY-MEIRELLES, 2008, p. 198).

Em 06 de dezembro de 2002 o NUME teve seu regimento aprovado pelo Conselho Universitário. Neste mesmo ano o NUME foi cadastrado no Sistema Estadual de Museus/SEM e no Guia de Museus/RS e posteriormente, em 2006 no Sistema Nacional de Museus e no Ano Ibero-americano de Museus – Museus como Agentes de Mudança Social e Desenvolvimento em 2007.

A visão do NUME é registrar a trajetória institucional, homenageando ao passado e àqueles que nos antecederam e contribuindo para o impulso renovador na busca da qualidade e de novos horizontes para a universidade. A sua missão é resgatar, preservar e divulgar a história da universidade, construindo uma visão coerente do seu desenvolvimento, através da integração entre servidores ativos e aposentados, acadêmicos, graduados e pós-graduandos e comunidade geral.

Figura 1 Título da figura. Sala de exposição permanente do NUME.



Fonte: Acervo do Museu Núcleo de Memória Engenheiro Francisco Martins Bastos-NUME.

O NUME já elaborou ao longo de sua existência materiais como: de divulgação do próprio museu, por exemplo, folders, cartazes, banners, livros didáticos entre eles “Os museus: espaços de ensino, pesquisa, arte, cultura e lazer” para o público adulto e “Um dia no museu” para o público infantil, várias publicações sobre a história institucional da FURG, mesas-redondas e gravação de entrevistas também sobre a história da universidade.

Sobre o acervo do museu sua tipologia compreende “a história universitária e produção acadêmica da comunidade universitária” (BORTHEIRY-MEIRELLES, 2008, p. 221), a abrangência do acervo reúne:

Informações relevantes e materiais (projetos, relatórios, teses publicações, mapas, jornais, fotos, quadros, placas, objetos de uso pessoal,

equipamentos e móveis que documentam a história da FURG desde as primeiras faculdades na década de 50 até os dias atuais, ressaltando o ser e o fazer das lideranças que possibilitaram que a universidade se tornasse uma realidade bem como a interação universidade - comunidade (BORTHEIRY-MEIRELLES, 2008, p. 222).

O acervo do museu se constitui de doações de membros da comunidade universitária e da comunidade geral, quando da doação, o doador preenche uma ficha de doação. Além de propiciar espaços de ensino, pesquisa e extensão, por meio de estágios voluntários aos acadêmicos da FURG, a possibilidade de elaboração de monografias, dissertações e teses⁶²³, o NUME também realiza exposições permanentes, transitórias e itinerantes e participa através de exposições e atividades em maio da Semana dos Museus, em agosto da Semana Universitária, em dezembro da Semana do NUME e na Feira do Livro da FURG, todos os anos.

Em relação aos frequentadores do museu VICENTE (2013) destaca em seu estudo que 82% deles tiveram conhecimento da existência do mesmo por meio de amigos ou professores da universidade, 69% são alunos de graduação onde destes, 61% estudam no turno da tarde, 26% no turno da manhã e 13% no turno da noite, há estudantes de quase todos os semestres, mas, a grande parte deles 48% encontram-se no 7º semestre dos respectivos cursos de graduação em seguida 26% no 6º semestre, 9% no 5º semestre e 17% em outros semestres.

O maior número dos frequentadores são do sexo feminino totalizando 61%. A maioria 39% são do curso de História, seguidos pelo curso de Medicina com 17%. Em relação a faixa etária a grande parte está entre 16 e 25 anos totalizando 83%, seguida por 26 e 35 com 13% e 45 a 55 com 4%, as demais faixas etárias não foram contempladas. Sobre o horário de frequência no museu 65% frequentam no turno da tarde e 26% no turno da manhã VICENTE (2013).

Assim, podemos ressaltar que os frequentadores deste museu histórico universitário são a grosso modo alunos de graduação, ou seja, um público possuidor de certo capital

⁶²³ O acervo do NUME já propiciou a elaboração de duas dissertações na área da História da Educação, sendo elas: **Escola de Engenharia Industrial: a gênese do ensino superior na cidade do Rio Grande (1953-1961)** de autoria de Vanessa Barrozo Teixeira e **Faculdade Católica de Filosofia de Rio Grande/RS: primeiros anos da formação docente no ensino superior (1960-1969)** de autoria de Josiane Alves da Silveira, ambas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas na linha de pesquisa Filosofia e História da Educação.

cultural. A maioria toma conhecimento do museu por intermédio de amigos ou professores universitários o que demonstra sua veiculação no espaço acadêmico. Outro ponto importante a destacar é que a grande parte destes frequentadores encontram-se no final dos seus cursos de graduação.

Este perfil dos frequentadores do NUME reforçam, vão ao encontro de o que diz Pierre Bourdieu sobre a herança cultural e os frequentadores dos museus de arte na Europa, isto possibilita salientar que o mesmo ocorre com os frequentadores dos museus escolares aqui no Brasil e que a cultura material e a memória possibilitam essa interlocução com a produção e difusão do capital cultural.

Considerações finais

Este trabalho pretendeu discutir como os museus são capazes de gerar e difundir o capital cultural na sociedade, de acordo com a visão do sociólogo e filósofo Pierre Bourdieu. Vimos brevemente que Bourdieu exerceu grande contribuição a educação por meio de seu conceito de “capital cultural” sua influência no êxito escolar das crianças.

Consideramos que o capital cultural é a herança dos conhecimentos culturais que são transmitidos dos pais para os filhos, pais estes que geralmente, integram uma camada da sociedade mais provida de recursos financeiros e grau de instrução.

Ao longo deste trabalho procuramos ligeiramente articular o conceito de História da Educação, e sua relação com os museus e conseqüentemente a memória, tendo como pano de fundo o capital cultural de Bourdieu e as ações do Museu Histórico Universitário Núcleo de Memória da FURG. A maioria de seus frequentadores são estudantes de cursos de graduação, principalmente, dos cursos de História e Medicina.

Compreendemos que os museus assim como as escolas, possuem um caráter educativo e um poder arbitrário em relação aos conhecimentos culturais e que também de certa forma “selecionam” por consequência seus frequentadores. É preciso encontrarmos meios de “quebrarmos” com esse círculo vicioso e democratizarmos realmente os museus a todos os públicos, sugerimos para isso a criação de uma política de difusão dos acervos museais.

Também visamos estabelecer uma problemática ainda maior sobre as culturas que estão presentes nos museus e o que esse espaço de memória significa em nossa sociedade e para que ele serve no sentido de ideologias, inculcações.

Referências

Obra completa:

BOURDIEU, Pierre; DARBEL, Alain. **O amor pela arte: os museus de arte na Europa e seu público**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. 2 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo; Porto Alegre: Zouk, 2007.

BORTHEIRY-MEIRELLES, Aída Luz. Memória FURG – NUME: fragmentos da história da Fundação Universidade Federal do Rio Grande segundo os arquivos do Núcleo de Memória Engenheiro Francisco Martins Bastos. Organizado por Aída Luz Borthairy Meirelles. Rio Grande: Fundação Universidade Federal do Rio Grande, 2008.

BRASIL. **Legislação sobre museus** [recurso eletrônico]. 2 ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013. (Série legislação; n. 108)

BURKE, Peter. **O que é História Cultural?** Tradução de Sergio Goes de Paula. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

CANDAU, Joël. **Memória e identidade**. Tradução Maria Leticia Ferreira. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2012.

GADOTTI, Moacir. **História das Ideias Pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1993.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução do original francês 2 ed. por Laurent Léon Schaffter. São Paulo: Vértice, 1990.

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

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História e História Cultural**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

POULOT, Dominique. **Museu e museologia**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. (Coleção Ensaio Geral)

Capítulo de livro:

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdade frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. **Escritos de Educação**. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 39-64 (Cap. 2)

SAVIANI, Dermeval. O debate teórico e metodológico no campo da história e sua importância para a pesquisa educacional. In: SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís. **História e História da Educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados: Histedbr, 2006. p. 07-15.

Tese, dissertação, monografia, tcc:

VICENTE, Flávia Cazeira. **Núcleo de Memória Engenheiro Francisco Martins Bastos: estudo de uso e usuário sob o olhar da Arquivologia**. 2013. 47 f. TCC (Graduação) - Curso de Arquivologia, Departamento de Instituto de Ciências Humanas e da Informação, Universidade Federal do Rio Grande-FURG, Rio Grande, 2013. Cap. 3.

Textos publicados em revistas:

CHAGAS, Mário. Memória e poder: dois movimentos. In: **Cadernos de Sociomuseologia**. Portugal, n. 19, p.35-67, 2002. Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:E5doeRdWM3sJ:tercud.ulusofona.pt/index.php/pt/documentos-on-line/category/12-2002?download=29:chagas-m-santos-m-2002-pdf+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em: 27 maio 2014.

NORA, Pierre. ENTRE MEMÓRIA E HISTÓRIA: A problemática dos lugares. In: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO (Org.). **Revista Projeto História**. São Paulo: PUC, 1981. p. 07-28. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/projetohistoria/downloads/revista/PHistoria10.pdf>>. Acesso em: 19 mai. 2014.

POLLAK, Michael. MEMÓRIA E IDENTIDADE SOCIAL. In: **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro:v. 5; n. 10.1992. p. 200-212. Disponível em: <http://reviravoltadesign.com/080929_raiaviva/info/wp-gz/wp-content/uploads/2006/12/memoria_e_identidade_social.pdf>. Acesso em: 19 mai. 2014.

SOUZA, Raquel Pereira de et al. SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade. **Pensar A Prática**, Goiás, v. 4, p.149-162, dez. 2001. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/83/2679>>. Acesso em: 06 out. 2014.

AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM UM COLÉGIO CATÓLICO DE NOVA PRATA/RS: lembranças de alunas egressas (1937-1949)

Tuany Defaveri Begossi
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Bacharelado em Educação Física
tuany_begossi@hotmail.com

Prof^ª. Dr^ª. Janice Zarpellon Mazo (Orientadora)
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
janmazo@terra.com.br

Resumo

O colégio católico Nossa Senhora Aparecida, foi fundado na cidade de Nova Prata/RS, em 24 de fevereiro de 1937, vinculado à Congregação do Imaculado Coração de Maria. Partindo-se de uma perspectiva histórico-cultural de análise – fomentada pela interface com a categoria sociológica “campo” de Pierre Bourdieu – o estudo é conduzido no sentido de identificar as condições de emergência, de inserção e de funcionamento do referido colégio em sua função formadora. A pluralidade de discursos sobre o objeto de análise foi percebida e interpretada a partir de um conjunto de fontes orais, as quais foram submetidas à análise metodológica da História Oral. Os depoimentos revelaram que o colégio refletia os interesses e modelos nacionais preestabelecidos e, ao mesmo tempo, trazia à cidade de Nova Prata um novo conceito de Educação e, particularmente, de Educação Física.

Palavras-chave: História da Educação Física, Escola, Ginástica.

Introdução

É fato marcante para a história da Educação no Brasil a presença dos católicos em meios escolares. De maneira inicial, a atuação da Igreja na Educação se deu através dos jesuítas e após, a partir do século XX, com as Ordens e Congregações religiosas estrangeiras. Esta última, por sua vez, fez a rede de ensino Católica crescer significativamente em nosso país (FURTADO, 2002, p. 2).

Foi neste mesmo período que se deu mais atenção à educação feminina, uma vez que, a classe dirigente brasileira, em aliança com a ala conservadora da Igreja Católica proporcionou a vinda de Congregações religiosas femininas para se encarregar da instrução das jovens de elite (FURTADO, 2002). A vinda de tais congregações religiosas européias proporcionou a instalação de vários colégios, que se espalharam por todo o Brasil (AMARAL, 2003). Dentre eles destacamos o Colégio Nossa Senhora Aparecida, fundado no município de

Nova Prata/RS, em 24 de fevereiro de 1937.

A instalação deste Colégio, no referido município, se deu em razão dos valores propagados pelas instituições católicas, bem como pelo anseio de um grupo de pessoas da comunidade e do Padre Luiz Mascarello, pároco da cidade neste período. Esta instituição, inicialmente chamada de “Escola Particular Nossa Senhora Aparecida” vinculou-se à Congregação das Irmãs do Imaculado Coração de Maria e desenvolveu suas primeiras atividades em uma “casa de madeira, doada por membros da comunidade de Nova Prata” (Relatório de Atividades [s.d.]).

Na época em que chegaram ao colégio, no ano de 1937, as Irmãs precisaram assumir diferentes papéis envolvendo-se, desta forma, com tarefas administrativas e educacionais. Ademais, segundo depoimentos orais de ex-alunas, nos primeiros anos letivos foram inúmeras as dificuldades enfrentadas por toda a comunidade escolar. Dentre elas destacamos, principalmente, aquelas relacionadas à insuficiência de acomodações. Assim, faltavam salas de aula, espaço para o recreio e, inclusive, era insuficiente o espaço para a realização de práticas corporais sistematizadas. Pode-se afirmar que, esta realidade esteve estritamente relacionada ao crescente número de matrículas realizadas a cada ano resultando, desta forma, em um aumento, significativo, de alunos.

Esta realidade começou a ser modificada a partir do ano de 1943, quando deu-se início a construção de um prédio novo, de alvenaria, a fim de satisfazer as exigências de acomodação e também de ensino. Tempos depois, iniciaram-se novas obras destinadas a construção de um “prédio” para as aulas de Educação Física, conforme as exigências da “nova pedagogia” que atravessava as ideias educacionais no Brasil (Relatório de atividades, [s.d.]). Diante deste contexto, em meados da década de 1940, o colégio já tinha melhores instalações para suas atividades e oferecimento de novos cursos.

Neste sentido, a busca por narrativas, principalmente as relacionadas com a configuração das aulas de Educação Física, tornou-se bastante instigante pelos motivos que seguem. Primeiramente, levamos em consideração que o referido Colégio apresentou-se ao cenário educacional pratense como uma instituição que possuía certas particularidades, ainda não vistas no campo. Dentre elas, podemos citar o oferecimento de um sistema de internato, dirigido por religiosas e destinado apenas às alunas, sendo sua trajetória marcada por características morais conservadoras.

De outro modo, investigar a Educação Física em meio a trajetória do Colégio Nossa

Senhora Aparecida se fez igualmente, interessante, na medida em que consideramos o fato de o mesmo ter sido fundado em um período histórico no qual a Educação Física estava passando por um processo de transição no que diz respeito à legitimidade de seus conteúdos. Tendo como referencial, inicialmente, o ideário do militarismo – jogo, dança, esgrima, equitação, canto – tais conteúdos foram se transformando no interior do colégio, e passaram a se firmar, a partir de 1940, como um movimento que tendia à hegemonia esportiva (SOARES, 1996).

Faz-se igualmente necessário destacarmos o fato de que, apesar da relevância histórica do Colégio, para a Educação Física sul-rio-grandense e também para o município de Nova Prata, não existem estudos que se dediquem a descrever como se constituíram as primeiras práticas corporais sistematizadas em escolas ou em outras instituições, por exemplo, clubes desta cidade. Além disso, são escassos os estudos que evidenciam registros históricos relacionados com a formação da sociedade local e suas instituições de ensino, culturais e esportivas, sendo encontradas apenas quatro publicações que abordam tal temática: Farina (1986); Galeazzi, (1982; 1998); e Xerri (2004)⁶²⁴.

Desta forma, na perspectiva de contribuir para a preservação da memória social do processo de escolarização da Educação Física no estado do Rio Grande do Sul, bem como, do município de Nova Prata, justificamos a realização desta pesquisa.

Referencial Teórico-Metodológico

No sentido de registrar como se constituíram as aulas de Educação Física no Colégio Nossa Senhora Aparecida de Nova Prata/RS, no período de 1937-1949⁶²⁵, por meio de narrativas de alunas da primeira turma desta instituição, buscamos apoio teórico na tradição historiográfica da Nova História Cultural (CHARTIER, 2000; BURKE, 2005), com a qual nosso estudo compartilha uma série de afinidades teórico-metodológicas.

Importa destacarmos ainda que situamos esta investigação também na tradição historiográfica da Educação, entendida aqui como um campo de estudo que objetiva a análise do que se refere ao tempo e ao espaço educacionais. Para, além disso, em termos

⁶²⁴ As obras citadas apresentam uma abordagem panorâmica sobre o município de Nova Prata.

⁶²⁵ O recorte temporal desta investigação justifica-se por ser 1937 o ano da fundação do Colégio e 1949, o ano da formatura da primeira turma do curso Ginásial da instituição.

teórico-metodológicos utilizados no campo da História da Educação, esta pesquisa se aloca dentre aquelas que se propõem a investigar a história de instituições escolares. De acordo com Werle (2004, p. 14), a história das instituições escolares “é uma tentativa de enunciar, de elaborar um discurso, uma interpretação à qual se daria um estatuto privilegiado, vinculado, o mais possível, a diferentes momentos ou fases da instituição e a seu contexto”.

De outro modo, a utilização da inspiração teórica de Bourdieu (1983; 1996) e seu conceito de “campo” nos fez tensionar a realidade da Educação Física no Colégio Nossa Senhora Aparecida, na medida em que a posicionamos em meio a um contexto sócio-cultural do qual se fez, ao mesmo tempo, produtora e produto.

Nesse estudo, a pluralidade de discursos sobre nosso objeto de análise foi percebida e interpretada a partir do conjunto de depoimentos que fizemos uso. Cabe ressaltar que as fontes orais obtidas com a colaboração de dez alunas da primeira turma desta instituição, foram submetidas à análise metodológica da História Oral (BOSI, 1994; MEIHY, 1996; ALBERTI, 2005).

Segundo Aberti (2005, p. 102), “a História Oral é construída em torno de pessoas, fazendo uso de fontes orais (linguagem) para desta forma, criar fontes históricas (escritas). É a oralidade que permite à memória ser um vínculo de socialização e registro”. Além disso, a sua riqueza maior encontra-se na medida em que, a “evidência oral, transformando os “objetos” de estudo em “sujeitos”, contribui para uma história que não só é mais rica, mais viva e mais comovente, mas também mais verdadeira (THOMPSON, 1992, p. 42).

Interpretadas, tais fontes históricas nos permitiram reunir as informações coletadas em três sub-ítem que assim foram organizados: “Colégio Nossa Senhora Aparecida: um novo conceito de educação em Nova Prata”; “As aulas de Educação Física no Colégio Nossa Senhora Aparecida” e, por fim, “As aulas de Educação Física e a preparação para a Semana da Pátria”.

Colégio Nossa Senhora Aparecida: um novo conceito de educação

As atividades no Colégio iniciaram de fato, no dia 24 de fevereiro de 1937, juntamente com a chegada das primeiras Irmãs da Congregação das Irmãs do Imaculado Coração de Maria ao município. Tais atividades, por sua vez, aconteceram, inicialmente, em um espaço construído, para servir como residência, sendo adaptado, posteriormente, para

atender as demandas educacionais do Colégio que lá fora instalado.

Outra questão que merece ser destacada é que, desde o primeiro ano letivo, o Colégio ofereceu a possibilidade de matrícula às alunas internas, ou seja, àquelas que permaneciam na instituição por tempo integral. Afirmamos isso com base nos registros de matrícula do ano de 1937, onde consta a matrícula de 156 alunos. Deste total, seis eram alunas matriculadas para o regime de internato. Esta opção de permanecer por tempo integral na instituição possibilitou o ingresso de inúmeras meninas residentes em outras cidades e que se deslocavam a Nova Prata somente para estudar. Com relação a isso, destacamos o trecho de uma das entrevistas, onde a colaboradora do estudo destacou a presença de meninas de outros municípios no internato:

O internato era só de meninas. Tinha gurias de Guaporé, ali do André da Rocha, bastante, de Lagoa Vermelha, do Paráí [...]. Isso que tinha internato em Nova Bassano também [...]. Não tinham tantas mudanças como agora. Eu estudei do primeiro ao sétimo ano, mas não teve mudanças, até o professor, era sempre o mesmo (LENZI, 2013).

Expondo ainda algumas das especificidades relacionadas à matrícula, outra questão importante situa-se no fato de que, desde o primeiro ano de funcionamento do Colégio, aceitou-se o ingresso de meninos e meninas. Além disso, em nenhuma das aulas ministradas separavam-se os alunos por sexo, com exceção das aulas de trabalhos manuais, as quais eram oferecidas apenas para as meninas. Este é um ponto bastante curioso, uma vez que, segundo Amaral (2003) a co-educação, entendida como sendo a prática que atendia conjuntamente meninos e meninas, era bastante combatida pelos educadores e moralistas católicos. A Igreja considerava ser um erro perigoso para a educação cristã o chamado “método de co-educação”, uma vez que, a familiaridade entre os sexos poderia proporcionar a promiscuidade, facilitando a “eclosão de más paixões, de fatos imorais e de incidentes sentimentais” (p. 105).

Pouco tempo após o início das atividades no Colégio, no dia 29 de abril de 1937, chegaram mais duas Irmãs, Giselda e Melânia, com o intuito de auxiliar nas atividades educacionais. Como o número de alunos era crescente, no dia 24 de outubro do mesmo ano chegou também a Irmã Cláudia, sendo essa responsável pelas aulas de pintura. Com relação a isso, uma das ex-alunas, colaboradora do estudo, enfatizou em sua fala questões relacionadas às aulas de trabalhos manuais:

No Colégio nós tínhamos também bordado, a Irmã Flávia era a professora de bordado, a Irmã Cláudia que era professora de pintura, a Irmã Niqueta que era professora de corte e costura, isso era o que fazíamos durante a tarde, porque de manhã íamos para as aulas. De noite, após a janta, nós tínhamos uma hora de recreio, íamos para a aula de bordado ou pintura e depois, no máximo às nove horas, tinha que ir dormir (JACQUES, 2013).

Não era apenas a falta de professoras que interferia no bom funcionamento do Colégio. A falta de espaço físico, para acomodar toda a comunidade escolar refletia, diretamente, na aprendizagem e também no bom aproveitamento dos ensinamentos. Esta realidade, entretanto, perdurou até os dezenove dias do mês de novembro do ano de 1944, quando então realizou-se a bênção e também a inauguração do novo edifício da escola.

O novo prédio de dois andares foi construído em forma retangular, contendo salas de aula, pátios e área de recreação. As salas de aula, por sua vez, foram divididas conforme seu público: alunos menores, alunos maiores e pensionistas. Essa disposição espacial e sua estrutura física refletiram também um sistema de valores reguladores, tais como ordem, disciplina, controle e vigilância.

A localização do Colégio também transmitiu, especialmente naquele período, uma importante quantidade de estímulos, conteúdos e valores, uma vez que está situado, estrategicamente, ao lado da igreja matriz do município, constituindo, desta forma, um importante núcleo religioso e educacional. Além disso, o rigor com que a educação fora tratada pode ser percebido através de características destacadas pelas ex-alunas em seus depoimentos orais: “As janelas eram fechadas, com cortinas e não conseguíamos enxergar nada lá fora, era uma cortina colada no vidro, não tínhamos como abrir. Era assim” (JACQUES, 2013).

A sala era toda com aqueles bancos compridos, ela ficava na frente e dava as ordens [...]. Tinha cortina no vidro, não podíamos olhar para fora. Elas cuidavam e nós tínhamos que respeitar, “bota respeito” que tinha que ter (LENZI, 2013).

Diante das falas de nossas colaboradoras foi possível percebermos que as irmãs proporcionavam aos alunos do Colégio Nossa Senhora Aparecida um ensino fundamentado em uma proposta pedagógica em que a instrução e a educação religiosa, moral e cívica se fundiam. Os princípios ético-religiosos estavam imbricados nas atividades curriculares. Dessa maneira, o currículo escolar da instituição era composto tanto por disciplinas escolares quanto pelas práticas educativas, como por exemplo, os trabalhos manuais. Os relatos orais de ex-alunas possibilitaram a compreensão de como era o ensino das Irmãs na época em

que estudaram na instituição, destacando o ensinamento de valores, de hábitos e costumes que se fizeram presentes em suas vidas mesmo após deixarem a instituição:

[...] eu achava um ensino muito bom, por ser naquela época. Basta dizer que eu terminei o primário aqui e fui estudar no Bom Conselho em Porto Alegre. [...] Eu tinha dificuldade no português, por causa do sotaque italiano aqui da região, mas em matemática, eu achava o ensino uma beleza [...]. A formação que elas deram para nós, eu achei uma maravilha, tanto formação religiosa como tudo e nós tínhamos uma porção de opções, porque elas ensinavam pintura, piano. Tinha uma porção de coisas boas, bordado, tricô, entende? [...] O ensino, eu achava ótimo. Isso que eu acho que as irmãs, não deviam ser muito preparadas porque naquela época, claro que tinha faculdade e tudo, mas eu acho que nenhuma das que estavam ali tinham feito faculdade. Naquela época, tinha muita maldade, muita malícia, tudo era pecado sabe? A mínima coisa que tu fizesses era pecado, tínhamos que ir até o Padre confessar, isso elas incutiam em nós (ELIAS, 2013).

A maneira como as irmãs administravam o Colégio também foi lembrada pelas ex-alunas. Ao passo em que relatavam questões relacionadas ao rigor das religiosas, concordavam que o ensino em si precisava ser daquela forma. Entendiam assim, que a educação transmitida por elas detinha o ensino e o rigor na medida certa, ou seja, havia um equilíbrio entre ambos:

Elas eram rigorosas, mas eu acho que eram o que deveriam ser [...]. Elas mantinham a ordem, isso sim. Qualquer coisa que fizéssemos fora de hora, daí sim, recebíamos castigo. Mandavam ficar em pé, ou não nos deixavam ir para o recreio, qualquer coisa assim (JACQUES, 2013).

Para além destas questões, as ex-alunas destacaram outras maneiras de rigor adotadas pelas irmãs. Uma delas era a rigidez com que era tratada a vestimenta das meninas para irem à missa, como destacou uma das entrevistadas:

No domingo que íamos à missa [...] nós não podíamos ir pintadas, com fita no cabelo, porque a irmã Generosa dizia que íamos à Igreja para olhar os rapazes. Então, eu me lembro de uma ocasião, que nós nos arrumamos, colocamos fita no cabelo para irmos à Igreja. Quando nós estávamos descendo a escada, para formar a fila [...] ela fez todas as que estavam arrumadas, com fita [...] produzidas para ir à Igreja, voltar, tirar a fita e se despentear (ELIAS, 2013).

A presença do Colégio no município de Nova Prata teve especial relevância devido ao fato de ser a primeira instituição de ensino a oferecer o curso primário e a funcionar em regime de internato. Através de suas disciplinas curriculares e práticas educativas proporcionou inúmeros aprendizados que tiveram especial importância na formação de

cidadãos. A rotina da escola, por sua vez, fora composta por ritos, participação em festas cívicas, em atividades culturais dentre outras que faziam parte do ideário modernizador da época. Relacionada a tais questões, destacamos a disciplina de Educação Física, a qual teve grande importância neste contexto, uma vez que desempenhou papel primordial na educação dos alunos, transmitindo valores relacionados à ordem, ao respeito e ao amor à pátria.

As aulas de Educação Física no Colégio Nossa Senhora Aparecida

De maneira a iniciar as considerações, afirmamos que as lembranças das ex-alunas do Colégio Nossa Senhora Aparecida, foram riquíssimas e de extremo valor para o registro desta disciplina em seu período inicial, naquela escola. Destacamos esta questão, pois por algum motivo, os documentos referentes às disciplinas curriculares e mesmo às práticas educativas, dos primeiros anos letivos da instituição, submergiram das dependências do Colégio. Talvez possam ter sido perdidos durante a mudança para prédio de funcionamento atual, no ano de 1944, ou mesmo retirados da instituição pelas Irmãs quando estas deixaram o Colégio ou então por outro administrador/diretor que teve acesso a eles e que julgou não ser mais necessário arquivá-los.

Entretanto, este impasse não impediu que, de uma forma ou de outra, o objetivo central desta investigação fosse desenvolvido. E é por isso que destacamos a importância e a significativa contribuição das ex-alunas do Colégio, colaboradoras deste estudo e, porque não, protagonistas dele, uma vez que foi através de suas lembranças que foi possível trazer ao presente as lembranças daquele tempo em que frequentaram o Colégio.

No ano de 1945, a Madre São Félix e Irmã Lunila de Porto Alegre foram ao município de Nova Prata para encaminhar o registro do novo corpo docente do colégio, bem como suas respectivas disciplinas. Vale lembrar que, nesse momento inicial, o nome do professor João Callego ficou determinado para a docência na disciplina de Educação Física. Podemos afirmar que esta alteração no corpo docente da instituição esteve relacionada a uma série de mudanças ocorridas durante o Estado Novo no Brasil (1937-1945).

Neste período, por exemplo, militares foram nomeados para ministrar a disciplina de Educação Física em instituições de ensino brasileiras. Para Gonçalves Jr. e Ramos (2005), eram notórias, durante o Estado-Novo, aulas de Educação Física com caráter metódico e

nacionalista. Ainda com relação a este período político, Corrêa (2006) afirma que as décadas de 1930 e 1940 compuseram um momento histórico de valorização da Educação Física, uma vez que esta disciplina foi utilizada, pelo governo de Getúlio Vargas, como um instrumento capaz de incrustar pressupostos de seu ideário governamental na sociedade, tais como o fortalecimento da raça, o tipo físico pré-determinado e o nacionalismo.

Esta realidade, entretanto, não se fez presente, de fato, no Colégio Nossa Senhora Aparecida, uma vez que, mesmo tendo sido registrado, oficialmente, um novo corpo docente, não foram militares e nem professores não religiosos que assumiram o ensino da Educação Física. Desta forma, como destacaram nossas colaboradoras, foram as próprias irmãs que permaneceram à frente desta instituição e também da disciplina de Educação Física, até o ano de 1949. Esta questão pode ser reafirmada através do trecho de um dos depoimentos das ex-alunas entrevistadas: “Eu não me recordo se tinham professores de Educação Física viu? Eram as irmãs mesmo” (MILETTO, 2013).

As lembranças das ex-alunas trouxeram importantes vestígios relacionados ao desenvolvimento da Educação Física no Colégio Nossa Senhora Aparecida. Assim, ressaltam, inicialmente, o local onde foram desenvolvidas as primeiras aulas de Educação Física desta instituição. Conforme relatado, o pátio da igreja matriz de Nova Prata, localizado ao lado do Colégio, foi o primeiro espaço utilizado pelas irmãs para o desenvolvimento das aulas de Educação Física. Esta realidade perdurou até meados de 1944, quando o Colégio passou a contar com uma nova estrutura de salas e de um espaço amplo destinado às aulas de Educação Física.

No Colégio de Nova Prata, instituição que com o passar dos anos letivos registrou cada vez mais matrículas, as irmãs precisaram ter rigor em suas diferentes instâncias organizacionais, para que se conseguisse dar seguimento às atividades educacionais. Desta forma, o extremo cuidado perpassava as questões administrativas e adentrava as salas de aula incluindo-se, desta forma, as aulas de Educação Física. Com relação a esta disciplina destaca-se, por exemplo, a obrigatoriedade da formação dos alunos em filas para se dirigirem ao espaço destinado as aulas, bem como o minucioso registro de frequência, que controlava o número de aulas de Educação Física que cada aluno participava. Estas estratégias foram adotadas pelas irmãs para que tudo se mantivesse em ordem no Colégio e para que o aprendizado fosse o mais efetivo possível.

Em contrapartida a estas questões, as quais foram de significativa importância para o

desenvolvimento das aulas de Educação Física, era recorrente a substituição desta disciplina por outras, como destacado neste trecho de um dos depoimentos:

Tinha que manter a ordem. Tinha que fazer um número certo de aulas, caso contrário, nos reprovavam, porque as aulas de Ginástica eram contadas como as demais matérias. Mas, às vezes, não tínhamos Ginástica para ter outras disciplinas, como História do Brasil [...] (PERIN, 2013).

Outro impasse enfrentado nos primeiros anos letivos do Colégio Aparecida, foi o reduzido número de irmãs. Desta forma, a maioria das turmas era mista e contavam com um elevado número de alunos. Esta questão, sem dúvidas, tornou o trabalho das irmãs cuidadoso e intenso ao mesmo tempo. Abordando, particularmente, as aulas de Educação Física, conforme relatado pelas entrevistadas, algumas vezes chegaram a se concentrar entre 30 e 50 alunos, em um mesmo espaço, para a realização das aulas de Educação Física.

De fato, o número de Irmãs era reduzido e isso implicou em indispensáveis adaptações para que o colégio continuasse com suas atividades educacionais. Uma destas adaptações foi a de se criar turmas mistas, entretanto, mesmo que estivessem em um mesmo espaço, as irmãs posicionavam os meninos de lado da sala e as meninas do outro. Durante as aulas de Educação Física, por sua vez, eram distanciados por colunas:

Os meninos faziam junto as aulas de Ginástica. Separados só nas colunas, mas as aulas eram juntos. [...] Tinham alunos de várias idades também nas turmas. [...] Nós tínhamos que fazer o que ela mandava. Ela era rigorosa que Deus o livre (BRIANI, 2013).

Este cuidado com a divisão entre meninas e meninos, durante as aulas de Educação Física, pode ser percebido também através da exigência do uso do uniforme durante as aulas. De fato, não havia uma roupa especial para as aulas de Ginástica, conforme relato das ex-alunas. Os meninos tinham que usar calça e camiseta, sendo este o mesmo uniforme utilizado para frequentar as demais atividades educacionais: “Os meninos tinham uma roupa cor “caqui”, mas depois, teve uma época que eles usaram calça azul marinho também e camisa branca” (TOMEDI, 2013). O uniforme das meninas, por sua vez, exigia delas um pouco mais de cuidado:

Todos nós usávamos uniformes. Era uma blusa branca e uma saia azul marinho. E para as aulas de ginástica usávamos o mesmo, não existia, naquela época, calção. Teve até umas alunas de Veranópolis, que vieram de lá para estudar, que tinham calção, mas as Irmãs não as deixaram usar, de jeito nenhum. Eram saias compridas até os joelhos. [...] (JACQUES, 2013).

Com relação aos conteúdos das aulas, a primeira lembrança que surgia no imaginário das entrevistadas era expressa através de gestos: “[...] era aquela ginástica para cá, para lá [movimentando os braços] sabe?” (ELIAS, 2013). De fato, nenhuma das alunas mencionou a palavra Calistenia, entretanto, ao observarmos os movimentos ou mesmo a descrição dos gestos, foi notória a presença desta prática durante as aulas.

Para além das aulas de Calistenia, as ex-alunas entrevistadas destacaram a presença de alguns jogos desenvolvidos após as lições calistênicas. Citaram atividades tais como pega-pega, ovo-choco, esconde-esconde, caçador e atividades com corda, destacando que, nesse momento da aula, elas poderiam brincar.

Diante de tais evidências, o que se percebeu foi que as primeiras aulas de Educação Física do Colégio Nossa Senhora Aparecida já contavam com um plano de aula significativamente estruturado, tendo assim dois momentos distintos e com diferentes formas de abordagem pela professora. O primeiro momento da aula era quando se realizavam os exercícios calistênicos, de uma maneira mais formal e o segundo momento, mais recreativo, compunha-se de jogos e brincadeiras.

Vale ser lembrado que nos primeiros anos de funcionamento do Colégio Nossa Senhora Aparecida, a Educação Física estava passando por um processo de transição relacionado a seus conteúdos, vindo a se firmar, em meados da década de 1940, como um movimento esportivo. Tal mudança, também se fez presente, mesmo que de maneira inicial, no Colégio Aparecida. Assim, questões relacionadas às mudanças de conteúdos emergiram durante o depoimento das ex-alunas:

Na parte de Educação Física, pelo que eu me lembre tinha: [...] caçador, pula corda, depois começou vôlei. [...] Bom, depois de grande, já mais mocinha, eu adorava jogar vôlei. [...] Eu gostava muito de Educação Física, na verdade, era Ginástica na época (TOMEDI, 2013).

Desta forma, foi possível perceber que um pouco antes de deixarem a instituição de ensino, em meados da década de 1940, o esporte já estava começando a se inserir nas aulas, entretanto, acreditamos que isso tenha se dado de maneira inicial, mesmo durante o início da década de 1950 no Colégio.

Esta mudança na ênfase dos conteúdos a serem privilegiados nas aulas de Educação Física refletiu também o paradigma político da época, uma vez que no período do Estado

Novo (1937-1945), a Educação Física escolar passou a atuar no sentido de incumbir na realidade social do país, principalmente dos adolescentes, valores como o patriotismo (CORRÊA, 2006).

A partir de tais apontamentos, o que se pode perceber é que, de certa maneira, o Colégio de Nova Prata acompanhou algumas das modificações educacionais ocorridas a âmbito nacional, como por exemplo, mudanças sutis relacionadas aos conteúdos das aulas de Educação Física. Entretanto, a presença de militares foi lembrada apenas, durante a preparação para as comemorações da Semana da Pátria, no que tangia ao momento dos ensaios da marcha, para o desfile comemorativo. Estes ensaios, por sua vez, iniciavam muito antes do mês de setembro e em decorrência disso, os objetivos das aulas de Educação Física eram modificados.

As aulas de Educação Física e a preparação para a Semana da Pátria

O período do Estado-Novo (1937-1945) marcou os cenários político, social e educacional do país, por meio da busca de um ideário nacionalista, que objetivava a formação de um cidadão civilizado e direcionado ao trabalho. As escolas, por sua vez, desempenharam papel fundamental, pois serviram de modelo a seus alunos, ensinando-os o valor do amor e do respeito à Pátria. Aliada a esta perspectiva, a Educação Física objetivava o desenvolvimento de uma saúde equilibrada, tornando os alunos sadios e resistentes. Por este motivo, era vista como sendo uma disciplina que possuía uma ação disciplinadora do homem “novo” (VAZ, 2006).

Estes pressupostos adentraram as salas de aula do Colégio Nossa Senhora Aparecida e fizeram parte da formação educacional de numerosos jovens naquela época. Questões relacionadas ao respeito à Pátria, ao sentimento nacionalista eram traduzidos através de ações cotidianas dentro do espaço escolar, como por exemplo, o ato de entoar o Hino Nacional, com mais frequência, durante as comemorações da Semana da Pátria: “Nós cantávamos o Hino Nacional mais seguido durante Semana da Pátria. Nossa naquela época, a gente tinha respeito, não se falava quase nada. E éramos cobradas, nas redações e tudo” (LENZI, 2013).

Como destaca Vaz (2006), a comemoração da Independência do Brasil foi uma das

datas cívicas mais celebradas durante o período do Estado-Novo. O Dia da Pátria incluía-se nas comemorações da Semana da Pátria, juntamente ao Dia da Raça, três de setembro e ao Dia das Escolas, seis de setembro. Tais comemorações se tornaram ainda mais visíveis durante o Estado-Novo e as escolas passaram a se envolver mais efetivamente com a sua organização, uma vez que, estas se constituíam como formas de propaganda política favorável ao governo de Vargas.

No Colégio Nossa Senhora Aparecida, os preparativos para as comemorações do Dia da Pátria iniciavam um tempo antes do mês de setembro. Assim, as demais atividades educacionais também eram modificadas neste período, principalmente as aulas de Educação Física, as quais se voltavam, exclusivamente, para o ensaio da marcha:

Ah, eu me lembro. Era uma coisa rígida e a gente se preparava muito tempo antes para os desfiles. Exercícios de manhã a noite, era uma coisa assim, muito severa. [...] Na Semana da Pátria nós ficávamos ensaiando, era sagrado, nem aula tínhamos quase, era mais assim, se preparar para marchar. Era muito bonito (MILETTO, 2013).

Os ensaios da marcha para o desfile cívico foram lembrados por terem sido extensos e cansativos. Os alunos, por sua vez, dividiam-se em pelotões de meninos e meninas, sendo organizados também por idade e estatura. Além disso, as alunas destacaram a ida de militares ao município especialmente para ensiná-los a marcha e ensaiá-los durante o período que antecedia as comemorações da Semana da Pátria:

Tinha um soldado, um milico, ele que nos ensinava marchar e tinha que ir “muito bem, obrigado”. Bem arrumadinha. Eu me lembro que teve um ano que no dia sete de setembro, nós fomos desfilar e tinha geada e nós com roupa de manguinha curta (TOMEDI, 2013).

Ao mesmo tempo em que relatavam o empenho dos alunos nos ensaios, as alunas admitiam que esta era a comemoração mais aguardada durante todo o ano letivo percebendo, desta forma, um movimento em prol da organização, por toda a comunidade escolar. Assim, enquanto os alunos ensaiavam a marcha, as irmãs uniam-se na produção de frases alusivas à Independência, faixas comemorativas e enfeites para o desfile:

Era uma maravilha sabe? Elas faziam uma porção de enfeites de coisas. Até uma vez eu fui comandando um pelotão [...]. Nós sempre íamos e elas sempre enfeitavam muito, era muito bonito sabe? Nós íamos com bandeiras, faixas, às vezes, com letras feitas de flores, com dizeres. Era muito bonito, elas eram muito caprichosas [...]. Era muito tempo de preparação antes, nossa, e como era [...] Tínhamos que ensaiar a marcha também (ELIAS, 2013).

Nessas comemorações, valores eram disseminados entre a população e reforçados juntamente ao público escolar. Assim, elementos religiosos e políticos eram retratados por meio de práticas educativas, especialmente através das apresentações artísticas e/ou esportivas, as quais detinham sempre um discurso voltado ao respeito à Pátria. De fato, o governo da época viu nas escolas um instrumento útil para o seu projeto de construção da “nova” nação, inculcando, desta forma, ideias de civismo e trabalho em prol do desenvolvimento da Pátria. Tais festividades foram úteis também na aproximação entre a escola e a comunidade em meio ao culto patriótico e difusão de noções de civismo.

Considerações Finais

As entrevistas realizadas com alunas egressas da instituição conduziram-nos ao encontro de um Colégio polissêmico, sendo atravessado pelo engendramento das ações políticas, culturais, econômicas e educacionais próprias de seu tempo.

No que tange à implantação e funcionamento das aulas de Educação Física no Colégio Nossa Senhora Aparecida, alguns achados se tornaram valorosos. De acordo com as fontes consultadas, percebeu-se que, as irmãs, nos primeiros anos de funcionamento do Colégio assumiram diferentes funções na instituição educativa. Desta forma, além das questões administrativas e organizacionais, era de responsabilidade delas também, as disciplinas escolares, incluindo-se as aulas de Educação Física.

Em relação à seleção de conteúdos ministrados nas aulas de Educação Física, tornou-se possível assegurar que as referidas aulas, no período de 1937 até 1949, acompanharam de certa forma, as mudanças de conteúdos e de abordagens ocorridas no cenário mais amplo do país. De fato, passou-se dos conteúdos baseados, exclusivamente, nos métodos ginásticos, como a marcha e calistenia, para a progressiva inserção de jogos e posterior incorporação do esporte nas aulas. Este por sua vez, inseriu-se um pouco antes das alunas entrevistadas deixarem a instituição de ensino, ou seja, em meados da década de 1940.

Já as questões didático-pedagógicas vêm à tona de forma interessante e vinculadas, diretamente, aos objetivos cívicos do contexto. Percebeu-se que as primeiras aulas de Educação Física do Colégio já contavam com um plano de aula minimamente estruturado, tendo assim dois momentos distintos e com diferentes formas de abordagem pela

professora. Desta forma, o primeiro momento da aula compunha-se de uma dinâmica mais formal, sendo realizados exercícios calistênicos. Já o segundo momento, mais recreativo, era composto por jogos e brincadeiras.

Entretanto, as alunas entrevistadas destacaram que, os objetivos, bem como os conteúdos das aulas de Educação Física, modificavam-se à medida com que se aproximava o mês de setembro e, conseqüentemente, as comemorações da Semana da Pátria. Assim, a estrutura padrão das aulas de Educação Física cedia lugar aos “ensaios da marcha” como, de fato, eram denominados pelas senhoras.

Destarte, investigar as aulas de Educação Física em uma instituição educacional católica configurou-se como importante na medida em que permitiu-nos penetrar num espaço escolar mergulhado em um universo de valores católicos em relação à família, à moral e aos valores cívicos. Ao retratar nesse texto as memórias do Colégio Nossa Senhora Aparecida de Nova Prata/RS no período de 1937 até 1949, esse trabalho tornou-se relevante para compreender o trabalho educacional desenvolvido em um espaço escolar, em determinado período, por uma congregação religiosa. Diante disso, esta investigação se justifica por ser uma forma de registro histórico que vem a contribuir para com a preservação da memória do processo de escolarização da Educação Física no Rio Grande do Sul.

Referências

- ALBERTI, V. 2005. Manual de História Oral. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Editora FGV.
- ALBERTI, Verena; PEREIRA, Amílcar Araújo. Possibilidades das fontes orais: um exemplo de pesquisa. Anos 90, Porto Alegre, v. 15, n. 28, p. 73-98, dez. 2008.
- AMARAL, G.L. 2003. Gatos Pelados x Galinhas Gordas: Desdobramentos da Educação Laica e da Educação Católica na cidade de Pelotas. Décadas de 1930 a 1960. Pelotas, RS. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Pelotas.
- CHARTIER, Roger. A história cultural: entre práticas e representações. Lisboa: DIFEL; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- BEGOSSI, T.D. As aulas de Educação Física no Colégio Nossa Senhora Aparecida de Nova Prata/RS (1937-1949). Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), 2013.
- BOSI, E. 1994. Memória e sociedade: lembranças de velhos. 3ªed., São Paulo: Companhia das Letras.
- BOURDIEU, P. 1983. Algumas propriedades dos campos. In: QUESTÕES de sociologia. Rio de Janeiro: Marco Zero, p. 89 - 94.
- BOURDIEU, P. 1996. As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário. Tradução de Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras.
- BRIANI, C.C.B. 2012. Entrevista. Concedida à Tuany Defaveri Begossi.
- COLÉGIO NOSSA SENHORA APARECIDA. Histórico, [s.d.].
- COLÉGIO NOSSA SENHORA PARECIDA. Relatório de Atividades [s.d.].
- CORRÊA, D.A. 2006. Ensinar e aprender educação física na “era Vargas”: lembranças de velhos professores. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Curitiba, 2006. Anais do VI EDUCERE, Curitiba, PR.

- DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: Reflexões sobre o trabalho de campo. Cadernos de Pesquisa. Rio de Janeiro, n.155, p. 139-154, março, 2002.
- ELIAS, A.S.E. 2012. Entrevista. Concedida à Tuany Defaveri Begossi.
- FURTADO, A.C. 2002. História de um espaço escolar feminino: O Colégio Nossa Senhora Auxiliadora de Ribeirão Preto/SP (1918-1960). *In:* Caderno de Resumos do II Congresso Brasileiro de História da Educação. História e Memória da Educação Brasileira. Natal, novembro 2002.
- GONÇALVES JUNIOR, L.; RAMOS, G.N.S. 2005. A educação física escolar e a questão do gênero no Brasil e em Portugal. EDUFSCar, São Carlos.
- JACQUES, M.L.V. 2012. Entrevista. Concedida à Tuany Defaveri Begossi.
- LENZI, N.C. 2012. Entrevista. Concedida à Tuany Defaveri Begossi.
- LYRA, V.B. 2013. A Criação da Escola Superior de Educação Física do Rio Grande do Sul: Formação de professoras(es) para a construção do campo (1940-1970). Porto Alegre, RS. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, 265p.
- MAZO, J.; ROLIM, L.H. Os clubes esportivos e sua participação na 'Semana da Pátria' em Porto Alegre: desfiles e competições cívico-educativas (1930/1940). Arquivos em Movimento (UFRJ), v. 3, p. 67-83.
- MEIHY, J.C.S.B. 1996. Manual de História Oral. 4ª Edição – Revista e Ampliada. Edições Loyola, São Paulo – SP.
- MILETTO, Z.C. 2012. Entrevista. Concedida à Tuany Defaveri Begossi.
- PERIN, A.L. 2012. Entrevista. Concedida à Tuany Defaveri Begossi.
- SOARES, C.L. 2012. Educação Física escolar: Conhecimento e especificidade. Revista Paulista de Educação Física. Supl. 2, p. 6-12. Disponível em: <<http://citrus.uspnet.usp.br/eef/uploads/arquivo/v10%20supl2%20artigo1.pdf>> Acesso em 07 jul. 2012.
- THOMPSON, Alistar. A voz do passado: história oral. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- TOMEDI, A.I. 2012. Entrevista. Concedida à Tuany Defaveri Begossi.
- VAGO, T.M. 2000. Cultura escolar, cultivo de corpos: *Educação Physica e Gymnastica* como práticas constitutivas dos corpos de crianças no ensino público primário de Belo Horizonte (1906-1920). Educar, n. 16, p. 121-135.
- VAZ, A.C. 2006. A escola em tempos de festa: poder, cultura e práticas educativas no Estado-Novo (1937-1945). Belo Horizonte, MG. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, UFMG, 131 p.
- WERLE, F. O. C. 2004. História das instituições escolares: de que se fala? *In:* LOMBARDI, J. C.; NASCIMENTO, M. I. M. (Org.). Fontes, história e historiografia da educação. Campinas: Autores Associados.

CONTRIBUIÇÕES PARA A HISTÓRIA DO CAMPO JURÍDICO: MEMÓRIA DE ALUNOS EGRESSOS DA FACULDADE DE DIREITO DE PELOTAS- RS/BRASIL E DA FACULDADE DE DIREITO DE COIMBRA/ PORTUGAL

Valesca Brasil Costa
valescacosta@gmail.com

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo reconstruir através de narrativas memorialísticas, as trajetórias de egressos da Faculdade de Direito de Pelotas/Brasil e da Faculdade de Direito de Coimbra/Portugal, tomando como recorte temporal o período entre as décadas de 1960 e 1970. A temporalidade se justifica por compreender dois regimes políticos totalitários (início da Ditadura Militar no Brasil; e o fim do Regime Salazarista em Portugal). A investigação analisa a condição dos egressos destas duas instituições de ensino de Direito, figurando-os como trãnsfugas ou herdeiros diante do cenário político contextualizado. O estudo realizado contribui para revisitar a memória destes sujeitos, que tornaram o conhecimento adquirido nessas instituições de ensino superior, um instrumento na luta pela justiça, e a possibilidade de ascensão social.

Introdução

Este trabalho é dedicado a revisitar a memória de alunos egressos da Faculdade de Direito de Pelotas/Brasil e da Faculdade de Direito de Coimbra/Portugal, tendo como recorte temporal entre as décadas de 1960 a 1970. Este recorte temporal se justifica, pois no Brasil se deu o Golpe Civil Militar e em Portugal, se deu a Revolução dos Cravos, a saber: o início da Ditadura Militar no Brasil; e o fim do Regime Salazarista em Portugal.

Essa pesquisa possui uma significativa importância, pois não só contribui para a história da educação, mas também para a história das instituições jurídicas, campo este em que são escassos os estudos.

Deste modo, este trabalho se propõe a investigar a história de duas instituições jurídicas a partir da memória de seus egressos, cabendo destacar que ambas as instituições são representativas de uma cultura jurídica, de relevante significado no contexto de formação de bacharéis em Direito, tanto no Brasil como em Portugal.

No que se refere à história do Direito na Europa remete até a base, a Escola de Bolonha (Itália) e a origem do Direito romano sistematizado, com uma data aproximada entre 1055-1130, entretanto o ensino de Direito Romano de maneira sistematizada e

codificada seria atribuído a data entre 1112 e 1125. Outra influencia bolonhesa foi a elaboração do Decretum, uma codificação organizada pelo monge Graciano, mestre em teologia, tendo já se observado sua influencia em Portugal quando constatado seu conteúdo em 1185 no testamento de D. Fernando Martins, então bispo da cidade do Porto, de maneira que se observa assim a interferência do direito romano e do direito canônico dentro de Portugal.

Desta maneira, se observa que Faculdade de Direito de Coimbra, em Portugal, representa a tradição de uma instituição que acumula mais de quinhentos anos. Além disso, a prática do ensino canônico, até nos dias de hoje, reforça a influência que exerce a Igreja católica em Portugal, diferenciando-se um pouco do contexto de institucionalização da Faculdade de Direito de Pelotas, cuja contribuição da maçonaria é significativa.

Quanto aos estudos de Direito, no Brasil a “cultura do bacharel” advém dos tempos de nossa colonização, quando jovens de famílias ricas se direcionavam até a Faculdade de Coimbra, em Portugal, para desempenharem seus estudos, regressando com conhecimento jurídico, bem como determinados costumes adquiridos no processo de formação e vivência européia, gerando grande prestígio, vez que, como observado anteriormente, somente em 1927 é que passaram às Faculdades de Direito. A instalação dos cursos de Direito no Brasil, por exemplo, surge com a criação dos primeiros cursos jurídicos em Portugal, e, como é sabido, está intimamente relacionada com a história também de Portugal e a conseqüente transferência ou fuga, se assim preferirem, da família real portuguesa em 1808, quando Napoleão Bonaparte invadiu Portugal, e a sede do poder metropolitano foi deslocada para o Brasil.

A necessidade de uma comunidade jurídica nacional no Brasil crescia em especial devido a independência do Brasil, em 7 de setembro de 1822, perante Portugal, fazendo surgir a necessidade de criação da própria comunidade jurídica brasileira, visto que, até então, grande parte eram de Bacharéis em Direito graduados em Coimbra.

Assim, os alunos egressos destas instituições destacaram-se em momentos de ebulição e transformação política em ambos os países. Suas trajetórias apontam caminhos para a compreensão dos processos históricos da educação em nível superior, sobretudo no que diz respeito ao campo jurídico, e ainda analisa a condição dos egressos destas duas instituições de ensino de Direito, figurando-os como trãnsfugas ou herdeiros diante do cenário político contextualizado.

Quanto à fundamentação teórica este trabalho toma como base conceitos trabalhados nas obras de Pierre Bourdieu dedicadas à educação, de maneira que a apropriação dos conceitos da obra de Bourdieu possibilita considerar que, com raras exceções, não há a “reprodução”, isto é, aqueles que já detêm certo “capital cultural” apenas transmitem a seus “herdeiros” oportunidades e situações que favorecem posições de destaque dentro da sociedade, ou seja, se constata o que foi defendido pelo autor quando fez referência ao verdadeiro papel do sistema educativo. Para melhor explicar o que Bourdieu entende por reprodução e sua relação com a educação, Bonnewitz (2003, p. 114) afirma que:

A escola, tomada no sentido de sistema educativo, parece então como um instrumento de realização deste ideal igualitário. Essa vontade que se tornou crença amplamente compartilhada, foi contestada por duas obras publicadas por P. Bourdieu e seus colaboradores: *Le héritiers* (1964), referente à universidade, e *La reproduction* (1970). O resultado desses estudos são conclusivos: a escola, longe de reduzir as desigualdades sociais, contribui para reproduzi-las (BONNEWITZ, 2003, p. 114).

Desta feita, se parte do pressuposto de que a educação em grande parte repete posições sociais já existentes na sociedade. Na análise das questões empíricas da investigação sob a perspectiva bourdiniana, essa tese reconstruiu percursos de egressos da Faculdade de Direito de Pelotas, RS, no Brasil, e da Faculdade de Direito de Coimbra, em Portugal, em períodos em que ambos os países passavam por regimes ditatoriais.

Com isto, este trabalho observou que a sociedade sistematiza, institucionaliza e organiza dinâmicas sociais, e o pertencimento a determinado grupo detentor de “capital econômico” e de “capital cultural” é um dos instrumentos que favorece o domínio neste jogo social. Nesse sentido, o campo do Direito, como criador de regras sociais, agrega “capital cultural” para os chamados “herdeiros” que pelo acesso ao campo jurídico permanecem como detentores do poder, garantindo para a elite de uma sociedade capitalista sua estabilidade no processo e dominação. Entretanto, na contramão dessa lógica, emergem sujeitos que mesmo não sendo detentores de “capital econômico” e/ou “capital cultural”, fazem do conhecimento adquirido no campo do Direito um instrumento para dominar as regras desse espaço e se consolidam como profissionais de destaque na comunidade jurídica, constituindo-se assim em “trânsfugas”.

Quanto à metodologia utilizada baseia-se na análise de entrevistas, que têm como fonte memórias de egressos de cursos de Direito e todo tipo de documento escrito que fosse contribuir com a pesquisa. A primeira fase da pesquisa constituiu a revisão bibliográfica, com obras de História da Educação, História Cultural, Ensino Jurídico, e obras do sociólogo francês Pierre Bourdieu. Foram feitas pesquisas de campo na Biblioteca Pública Pelotense, onde então foi feita uma análise nos jornais da década de 60 e 70, em especial no ano de 1964 quando se deu Golpe Civil Militar. Nesta fase ainda foram feitas entrevistas com egressos da Faculdade de Direito de Pelotas/Brasil, bem como em fase posterior também foram feitas pesquisas em Portugal.

Quanto ao trabalho de pesquisa, cabe destacar que ele iniciou a tomar forma à medida que, como considerado anteriormente, a sociologia de Pierre Bourdieu começava a fazer a leitura da dinâmica social que se dava nestas duas localidades, Pelotas/Brasil e Coimbra/Portugal, e de suas respectivas comunidades jurídicas. Assim, para embasar a tese a pesquisa foi além da revisão bibliográfica das obras de Pierre Bourdieu, aprofundando-se o estudo sobre a situação social do Brasil, e mais especificamente de Pelotas, no período da Ditadura Militar de 1964. Ainda sobre a centenária Faculdade de Direito de Pelotas, também conhecida como “Casa de Bruno Lima”, percebeu-se desde os primeiros momentos de pesquisa a forte relação que a cidade de Pelotas tem com a cultura e a educação e, em especial, com a instalação de instituições de grande vulto no ensino superior como é a casa da Faculdade de Direito de Pelotas.

Não limitada a este panorama local da cidade e da Faculdade Pelotense de Direito, a tese também se propôs a um estudo global, dedicando-se à pesquisa da realidade social de Portugal no período que foi base da Revolução dos Cravos (25 de abril de 1974), que derrubou o regime ditatorial Salazarista, e ainda a história da tradicional Faculdade de Direito de Coimbra.

Seguindo ainda no estudo quanto à metodologia utilizada, cabe se observar que na segunda fase, feita em Portugal em ocasião do doutorado sanduíche (também financiado pela CAPES) além de se aprofundar o estudo bibliográfico, teve a pesquisa de campo feita na Faculdade de Direito de Coimbra, e em jornais na Biblioteca Municipal de Coimbra e na Biblioteca Pública da Cidade do Porto, sendo feito concomitantemente entrevistas com alunos egressos da Faculdade de Direito de Coimbra/Portugal que foram membros ativos na Revolução dos Cravos, processo político que culminou com a queda do ditador Salazar.

Quanto à análise dos documentos cabe considerar que ela viabiliza a percepção do quanto foi ativa a participação de alguns alunos, egressos da Faculdade de Direito de Pelotas/Brasil e da Faculdade de Direito de Coimbra, na busca pelo fim dos regimes de ditatoriais vigentes no período referido, nos dois países estudados.

Assim, revisitar as memórias de egressos das Faculdades de Direito de Pelotas/Brasil e da Faculdade de Direito de Coimbra/Portugal (1960-1970): trajetórias no campo jurídico, e tomar contato com pessoas, instituições de ensino de Direito e momentos históricos que, hoje, além de contribuírem para a elaboração da tese, constituem parte da minha construção enquanto pesquisadora e enquanto pessoas ficam registradas na minha memória, como momento de muito estudo, muita dedicação, muitas dúvidas, e, sobretudo, de muito avanço na busca pela autonomia como profissional, o que é sempre buscado e exigido.

Considerações finais

Para realizar as considerações finais deste estudo e do processo de pesquisa desenvolvido, é interessante considerar que como resultado deste trabalho se considera que investigar memórias, como argumenta Fischer (2011) suscita remexer nas nossas próprias memórias, refletir sobre nossas fraquezas, nossos pontos fortes e, principalmente, a compreensão sobre o tempo, criando um sentido para ele.

A marca mais expressiva deste trabalho é a certeza de que este estudo é o começo de um grande processo, que é o de revisitar a memória destes dois grupos de alunos egressos de Direito, um grupo da centenária Faculdade de Direito de Pelotas, no Brasil, e o outro grupo da tradicional e histórica Faculdade de Direito de Coimbra, em Portugal, isto porque não considero que esta pesquisa se dê por esgotada, vez que seria arrogância minha como pesquisadora acreditar que se tenha explorado completamente a bagagem histórica destas duas instituições e da participação ativa de seus estudantes no processo de democratização nestes dois países.

Importa dizer que as instituições pesquisadas representam relevantes significados no contexto de formação de bacharéis em Direito, tanto no Brasil como em Portugal. A análise das entrevistas que por sua vez através delas permitiram revisitar a memórias dos alunos egressos destas duas instituições, e a análise dos documentos captados na pesquisa de

campo viabilizou a percepção do quanto foi ativa a participação de alguns alunos, egressos da Faculdade de Direito de Pelotas/Brasil e da Faculdade de Direito de Coimbra, na busca pelo fim dos regimes de ditatoriais vigentes no período referido, nos dois países estudados, Brasil e Portugal.

Nesta pesquisa se observou que alguns sujeitos, objetos desse estudo, se opuseram a governos totalitários, tanto no Brasil como em Portugal, e defenderam a democracia e a justiça social em seus países. Outros, no entanto, foram aliados desses regimes. Em qualquer uma das situações, esses sujeitos se educaram e, em um processo de revisitar suas memórias, produziram uma história de suas trajetórias como egressos de cursos de Direito. Como profissionais do campo jurídico, tanto na condição de “herdeiro” quanto na condição de “trânsfuga”, foram sujeitos de uma produção historiográfica e permitiram, através de suas narrativas, entender alguns aspectos relacionados ao ensino no campo do Direito.

Assim, os sujeitos cujas memórias foram produzidas, tornaram os conhecimentos adquiridos nessas instituições de ensino superior, em alguns casos, um instrumento na luta pela justiça, buscando derrubar regimes totalitários e em outros, além disso, viram a possibilidade de ascensão profissional e social.

Este trabalho trouxe uma importante contribuição ao revisitar as memórias de egressos das Faculdades de Direito de Pelotas/Brasil e da Faculdade de Direito de Coimbra/Portugal e tomar contato com pessoas, instituições de ensino de Direito e momentos históricos que, hoje, além de contribuírem para a elaboração da tese pois, além disto trabalhou de modo interdisciplinar, relacionando história da educação, com história do direito, espedo carente em estudos.

Referências

Obra completa:

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade**: lembrança de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BONNEWITZ, Patrice. **Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

_____. **Homo academicus**. Tradução de Ione Ribeiro Valle, Nilton Valle. 2. ed. Florianópolis: UFSC, 2013.

_____. O diploma e o cargo: relações entre sistema de produção e o sistema de reprodução. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio Mendes. **Pierre Bourdieu, escritos de Educação**. 12. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011, p.127-144.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

_____. Os três Estados do Capital Cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio Mendes. **Pierre Bourdieu, escritos de Educação**. 12. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

_____; CHARTIER, Roger. **O Sociólogo e o Historiador**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira, com colaboração de Jaime A. Clasen. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

_____; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos de uma teoria do sistema de ensino. Tradução de Reynaldo Bairão, revisão de Pedro Benjamin Garcia e Ana Maria Beta. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

_____. **Los herederos: los estudiantes y la cultura**. 2. ed. Buenos Aires: Siglo XXI, 2009.

CUNHA, Maria Isabel da. No tempo em que o telefone era preto e a geladeira branca: a escola, a vida e as aprendizagens. In: FISCHER, Beatriz T. Daudt. **Tempos de escola: memórias**. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2011, p. 95-106. v. II.

FISCHER, Beatriz T. Daudt (org.). **Tempos de escola: memórias**. São Leopoldo: Oikos, 2011. v. II.

_____. **Professoras**: histórias e discursos de um passado presente. Pelotas: Seiva, 2005.

_____; ALMEIDA; Dóris Bittencourt. **Romagem do tempo e recantos da memória**: reflexões metodológicas sobre história oral. São Leopoldo: Oikos, 2012.

Tese, dissertação, monografia, tcc:

COSTA, Valesca Brasil. A presença feminina na Faculdade de Direito de Pelotas/RS. 2009. 88 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, 2009.

COSTA, Valesca Brasil. Memórias de egressos das Faculdades de Direito de Pelotas/Brasil e Coimbra/ Portugal (1960-1970) 2014. 163 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2014.

GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi Santos. **Memórias recompondo tempos e espaços da Educação**: Bom Jesus/RS (1913-1963). 2008. 2 v. Tese (Doutorado em Educação) -- Faculdade de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

ANUÁRIO COLUNAS: UM ESTUDO SOBRE A MATERIALIDADE E AS VOZES JUVENIS PRESENTES EM UM PERIÓDICO ESCOLAR (1937-1954)

Valeska Alessandra de Lima
Mestranda PPGEDU /UFRGS
vlima.crk@gmail.com

Resumo

Este trabalho é produto da pesquisa *Escritos de alunos: memórias de culturas juvenis (1940-1960)*, que toma como objeto de investigação os periódicos produzidos em diferentes instituições escolares de Porto Alegre/RS. O estudo vincula-se aos pressupostos teóricos da História Cultural e inscreve-se no campo da História da Educação em suas interfaces com a Imprensa Escolar e a História das Instituições Educacionais. Esta análise procura identificar algumas marcas deixadas pelos alunos no periódico *Colunas*, anuário produzido pelo Instituto Porto Alegre/IPA. Para tanto, realizou-se o exame da materialidade e dos discursos difundidos em textos e imagens ao longo de doze edições, de 1937 a 1954. Percebe-se que, embora o IPA estimulasse um certo protagonismo estudantil na edição do *Colunas*, a direção mimetizava o formato estético e discursivo dos *yearbooks* norte-americanos. Ao final da análise, vê-se que talvez a única marca que pareça autêntica dos alunos sejam as charges presentes nas divisórias das seções do anuário. Estas imagens demonstram algumas críticas ao mesmo tempo em que satirizam acontecimentos e personagens do universo escolar, demonstrando certa dissonância quando observadas a luz de textos e fotografias que procuravam exaltar a “*Escola Magestosa*”.

PALAVRAS-CHAVE: Periódicos Estudantis. Memórias Juvenis. Práticas de Leitura e Escrita

Primeiras páginas

O objetivo da investigação é analisar a materialidade e os discursos presentes no anuário *Colunas*, periódico do Instituto Porto Alegre (IPA)⁶²⁶, procurando identificar possíveis marcas impressas pelos alunos ipaenses que evidenciem as identidades daqueles sujeitos que estudavam em um colégio com características estrangeiras.

A coleção do *Colunas* é composta por vinte e quatro exemplares, disponíveis para pesquisa no Museu Metodista de Educação Bispo Isac Aço (MMEBI), localizado nas dependências do Colégio Americano e na Biblioteca do Centro Universitário IPA Metodista, em Porto Alegre, no bairro Rio Branco. De posse destas edições, a temporalidade escolhida foi o período de 1937 a 1954, pois nesta época o senhor Oscar Machado da Silva, um professor referência para a história da instituição, esteve por vinte anos à frente da

⁶²⁶ Colégio situado na cidade de Porto Alegre/RS.

Reitoria⁶²⁷ do IPA. Oscar Machado foi o primeiro brasileiro a ocupar o cargo da direção do colégio, antes dele todos os *Reitores* tinham nacionalidade norte-americana. De acordo com o *Colunas*, apesar de sua forte identificação com a cultura estadunidense, Oscar Machado enfrentou, no período do Estado Novo, o desafio de nacionalizar⁶²⁸ o Colégio, promovendo a construção de uma nova identidade ao IPA.

Esta pesquisa está situada no campo da História da Educação, em suas interfaces com a imprensa escolar e a história das instituições de ensino, seguindo os pressupostos teóricos da História Cultural. Esta é uma corrente historiográfica de caráter interdisciplinar que procura-se distanciar da história de cunho tradicional, ao valorizar os sujeitos como aqueles que fazem a História de seu tempo. Para Maria Teresa Santos Cunha (1999), o alargamento das possibilidades investigativas a partir desta vertente historiográfica, possibilita ao pesquisador realizar estudos que valorizem outros “sujeitos e objetos até então inexplorados” (p. 41). Assim, com esta perspectiva mais abrangente, política e economia deixaram de ser consideradas como centrais, abrindo espaço para os temas da cultura, por exemplo. Galvão e Lopes (2010) atentam que essa legitimação das pesquisas no campo da História da Educação e deve à renovação do *olhar* lançado sobre os objetos de análise e novas fontes que são legitimadas pela História Cultural.

Para além da História da Educação num sentido *latu sensu*, é importante analisar, ainda que brevemente, alguns de seus entrelaçamentos com a Imprensa Escolar e a História das Instituições Educativas. A Imprensa Escolar constitui-se num *corpus* documental que carrega múltiplas faces do passado educativo no que diz respeito às práticas e às concepções pedagógicas e sociais, principalmente quando posta em relação com a sociedade além dos limites dos muros escolares (CATANI E BASTOS, 1997). Produzidos e publicados por alunos, professores ou instituições de ensino e atravessados por diferentes intencionalidades estes documentos permitem que o leitor se aproxime de alguns discursos que demonstram códigos de outra época. Portanto, nesse diálogo com a História da Educação, entende-se que os periódicos escolares constituíam-se em uma das formas pelas quais professores, diretores

⁶²⁷ Utiliza-se a expressão Reitor, pois o IPA foi fundado por missionários norte-americanos para se tornar uma universidade.

⁶²⁸ Até década de 1930, a Reitoria do *College* esteve a cargo de americanos e, devido às mudanças políticas e educacionais que aconteceram no Brasil no final da década de 1920 este modelo de gestão foi questionado pelas autoridades que organizavam a educação no país. De acordo com Bastos (2005, p.17), “o nacionalismo já estava presente nas discussões, debates e realizações educacionais desde a década de 1910” e buscava realizar uma ampla reforma intelectual fazendo com que os indivíduos gradativamente se adaptassem às exigências da nova realidade que se apresentava.

e alunos legitimavam suas concepções sobre determinados assuntos e exercitavam práticas de escrita. Seus textos e imagens oferecem dados básicos que nos ajudam a compreender a educação e o ensino na experiência pedagógica, além de conhecer as diversas faces do processo educativo.

Do Porto Alegre *College* ao IPA

O Metodismo iniciou no século XVIII na Inglaterra, como um movimento evangélico e educativo de renovação social, idealizado pelo pastor anglicano e professor da Universidade de Oxford John Wesley, juntamente com três companheiros. Para esta pesquisa importa dizer que o Metodismo chegou ao Estado do Rio Grande do Sul (RS) em 1875, trazido do Uruguai pelo missionário João da Costa Corrêa. Sua missão estava ligada à vertente Norte do metodismo americano e objetivava construir uma obra para realizar ações de evangelização e a criar escolas. Foi ele que, juntamente com a jovem Carmen Chacon, fundaram o *Colégio Evangélico Misto nº 1* instituição metodista que, mais tarde, viria a ser denominada como Colégio Americano, em funcionamento até a presente data em Porto Alegre. Estes primeiros missionários que se instalaram no RS, traziam os ideais de John Wesley quanto à educação feminina⁶²⁹ e para os pobres.

Apenas no começo do século XX os missionários sulistas começaram a visitar o RS realizando estudos para a ampliação das obras que eram promovidas pelo país. Na década de 1910 diferentes ações foram realizadas, entre elas a que culminaria na fundação do Instituto Porto Alegre (IPA) na capital gaúcha. Metodistas vindos da Faculdade de Teologia *Southern Methodist University* (SMU)⁶³⁰ de Dallas/Texas (EUA), fundaram escolas em diferentes Estados e estas instituições se caracterizavam por oferecer um ensino que não era comparável ao ensino católico, até então, predominante no Brasil. Os novos educandários se identificavam com as camadas mais favorecidas economicamente e estavam voltados para os rapazes das famílias ligadas à Igreja Metodista. Com uma filosofia baseada nos ideais americanos de liberdade, democracia e progresso entre outros, tinham o propósito de “atingir os filhos das elites dirigentes do país [...], pois através dos grupos dominantes é possível levar a influência da ética protestante aos poderes constituídos e

⁶²⁹ O Colégio Americano em Porto Alegre foi pioneiro em relação à escolarização das mulheres pela variedade de cursos oferecidos, alguns deles profissionalizantes. Essa preocupação com a formação profissional das alunas evidencia o significado desta instituição de ensino e sua importância para a história da educação das mulheres no Brasil.

⁶³⁰ A SMU é uma universidade privada estadunidense afiliada à Igreja Metodista.

então melhorar as condições da sociedade” (MENEGETTI, 2008, p. 846). Ao que tudo indica, tais escolas atendiam aos projetos da burguesia emergente entrelaçando o viés religioso e os valores do sistema capitalista ao preparar seus alunos para a *liderança* da sociedade brasileira.

Assim, conforme Shroeder (1982), em 15 de fevereiro de 1923, o Instituto Porto Alegre foi inaugurado sob o nome Porto Alegre *College*, em um prédio alugado na Rua Marechal Floriano Peixoto no centro da capital. A cidade, como todo o país, se modernizava e adquiria novos contornos e serviços, imersa em uma ordem urbano-industrial que irradiava padrões e valores burgueses. Cabe ressaltar que a influência estrangeira na economia gerou profundas implicações sobre os padrões de comportamento da sociedade e muitas cidades brasileiras incorporaram ao imaginário urbano as referências culturais norte-americanas.

A estrutura inicial do *College* havia sido pensada para se tornar uma instituição de ensino superior⁶³¹, inclusive mantinha a figura do Reitor ao invés do Diretor escolar. Os professores e administradores do *College* eram missionários americanos e suas esposas, quase sempre formados pela Faculdade de Teologia *Southern Methodist University* (SMU) dos EUA.

Pelas páginas do *Colunas*

Durante os anos em que o IPA passou pelo processo de nacionalização de sua cultura escolar, o Reitor Oscar Machado da Silva parece ter estimulado a promoção de ações para que os alunos se sentissem participantes ativos da vida da instituição. Dentre as inovações pedagógicas realizadas em sua gestão, destacamos seu envolvimento como criador do livro anual denominado *Colunas* que tinha o propósito de “catalogar as atividades, o desenvolvimento e as memórias íntimas do IPA” (*Colunas*, 1937, p.40).

Primeiramente, chamamos atenção para o nome *Colunas* que faz referência direta à própria instituição. O prédio principal do IPA foi construído em estilo neoclássico e possui uma escadaria encimada por um pórtico com quatro colunas jônicas, sobre as quais, na faixa do frontão triangular, lê-se *Instituto Porto Alegre*. A visão desta fachada é bastante

⁶³¹Em 1928 foi inaugurada a Faculdade de Teologia, mas em 1938 foi transferida para Minas Gerais. Somente em 1970 o objetivo foi efetivamente atingido com a inauguração da Escola Superior de Educação Física.

valorizada nas capas e fotografias presentes nas seções do anuário, parecendo querer difundir a grandiosidade da instituição, eternizando-a.

Ao analisar a equipe responsável pela publicação do *Colunas*, percebeu-se algumas diferenças, ainda que sutis. A maioria dos impressos trazia na capa e folha de rosto uma inscrição dizendo que era “Uma Publicação do Instituto Porto Alegre” (1937, 1938, 1945, 1948, 1952 a 1954), claramente de cunho institucional. Entretanto, em três anos consecutivos a inscrição foi modificada para uma “Publicação dos Alunos do Instituto Porto Alegre” (1949, 1950 e 1951). Cumpre acrescentar que nestas três edições não aparecem nomes de professores na nominata dos editores do periódico, diferentemente do observado nos outros exemplares. Fora esta mudança, não é possível identificar diferenças significativas quanto às características gerais da editoração que indiquem maior ou menor grau de envolvimento dos alunos, pois há uma evidente padronização do periódico. Com base nisso, é de se pensar se, de fato, o *Colunas* refletia os discentes do IPA ou se constituía no principal modo de legitimação das práticas educacionais Metodistas. Quantos alunos será que efetivamente se envolviam com o anuário como autores ou até mesmo leitores?

O forte caráter institucional da publicação é percebido em todas os exemplares e sua editoração foi claramente feita para ser guardada pelas famílias com vistas à perenidade. Talvez, por esta característica na edição de 1951, o Reitor Oscar Machado escreveu um pequeno texto, em suas palavras, “para ser lido daqui a vinte anos” (p.2):

O Olvido é um fenômeno psicológico tão natural quanto a Recordação. Por isso, nossa vida mental gira, em grande parte, entre dois pólos: a Memória e o Esquecimento. [...] *Colunas* não é uma obra feita para o Presente. Seu inestimável valor está em que, no Futuro, será uma fonte inexaurível de suaves recordações. (*Colunas*, 1951, p.02)

Para seu fundador, o *Colunas* parecia servir como um meio de proporcionar que as memórias individuais e coletivas da comunidade escolar fossem, de certo modo, perpetuadas. Para Halbwachs (1990), a memória é uma dimensão das vivências físicas e afetivas e está presente na identidade de um grupo. Talvez, aqueles que lessem o anuário anos mais tarde, provavelmente não o leriam da mesma forma, cada um faria uma leitura própria das lembranças ali contidas, pois cada um reconstrói o passado a partir do que lhe parece significativo.

Deste modo, para que a leitura do *Colunas* fosse possível muito anos após sua publicação, o periódico não poderia ter características efêmeras como as de jornal. Isso se

torna evidente quando observa-se o modo de editoração de cada volume. A maioria das edições possui capa dura com encadernação tipo brochura, medindo 27,5cm de altura por 19,5cm de largura e folhas em papel *couche*, denotando preocupação com a qualidade da apresentação do material.

A seguir, na tabela 1 vê-se um quadro comparativo entre a quantidade de páginas *versus* a quantidade fotografia. Via de regra, as publicações variam entre cerca de 150 a 50 páginas, trazem poucos textos e muitas fotografias que se repetiram ao longo dos anos. Por exemplo, a imagem da fachada e recantos do IPA, bem como alguns professores e administradores.

Tabela 1
Comparativo entre páginas e quantidade de fotografias

Ano	Páginas	Fotografias
1937	82	386
1938	134	392
1938	174	528
1940	<i>Edição não localizada</i>	
1945	166	585
1948	880	623
1949	125	709
1950	174	861
1951	203	963
1952	237	1.006
1953	248	1.128
1954	240	1.147
Total	1.863	8.331

Fonte: pesquisa MMEBI

A grande profusão de imagens, cerca de oito mil e trezentas, que compõem o impresso é um aspecto importante a ser considerado na trajetória de circulação do *Colunas*. Elas são tomadas aqui, no sentido de representações das vivências no colégio e, longe de serem simples ilustrações, algumas podem ser identificadas como complementos dos textos escritos ou podem assumir significados maiores, como “protagonistas da mensagem escrita ao trazer à escola o mundo (BASTOS; LEMOS; BUSNELLO, 2006, p. 42).

De modo geral, entende-se que as fotografias faziam parte da construção e legitimação das ações de determinados grupos sociais, neste caso a consolidação do

projeto⁶³² Metodista de formação do sujeito integral, apto a servir à sociedade moderna. Para Monteiro (2012), a publicação de imagens em jornais e revistas colaborava para dar visibilidade “a ver certos grupos e práticas sociais, bem como construíam hierarquias e diferenças sociais” (p.31). Se pensarmos no *Colunas*, comparativamente ao *Crisol*, ou outros impressos escolares do mesmo período na cidade de Porto Alegre, a disparidade na quantidade de fotografias é notória, talvez devido aos investimentos estrangeiros que proporcionavam maiores recursos para sua publicação.

Fotografias escolares podem ser consideradas testemunhos de um modo de ser e de representar a escola, de acordo com Souza (2001, p. 79), elas “constituem um gênero de fotografias muito difundido a partir do início do século XX [...]. Entre os diversos tipos de conteúdos temáticos retratados, o mais popular é a foto de classe” que, casualmente é o estilo menos identificado em todo *Colunas*. Outras representações mais fluídas tentavam parecer espontâneas e retratavam momentos especiais da vida escolar como, espaços e ambientes da escola com ou sem alunos, solenidades, atividades, viagens, festas, exposições escolares, aulas de educação física e os retratos de professores, reitores, inspetores e funcionários. Estes registros preservaram a memória institucional e ajudaram a legitimar discursos, símbolos, normas e valores presentes no periódico como um instrumento que favorece a memória institucional e a recordação.

Apesar da pouca quantidade de textos no periódico, observam-se pequenas frases junto às fotografias que parecem ter propósitos maiores do que simplesmente explicar a imagem, ou seja, essas frases deixam revelar um pouco da filosofia do colégio e das concepções de educação daquela instituição metodista. Em 1949, temos um exemplo disso, em uma mesma página, há fotos da quadra de esportes e do prédio principal do IPA, ao lado delas acompanham as frases “Aqui se temperam os músculos...” e “...e aqui o caráter”. Entendemos que, nesse caso, fotografias e escritos se unem exercendo um poder de persuadir o leitor para aderir ao discurso do significado de ser aluno daquele lugar. Chartier(1998) nos ajuda a compreender que as imagens não devem ser encaradas como simples ilustrações contidas nos impressos, elas possuem uma motivação mesmo que inconsciente para serem utilizadas em determinados lugares e com determinados textos, o

⁶³² Mesquita(1988) explica, que até a década de 1930, época da criação da maior parte dos colégios Metodistas no Brasil, o discurso que estava presente na instituição promovia o favorecimento da formação dos filhos da elite econômica ligada à Igreja Metodista. A intenção era de que os jovens educados em suas escolas tivessem aptos a conduzir a nação de modo consciente e afinado como os ideais americanos de democracia.



que parece ficar muito claro no caso deste periódico. Cumpre lembrar que imagens e textos constituem-se em protocolos de leitura, ou seja, elementos disseminados pelo autor no texto para indicar àquele que lê o tipo de apropriação que deve fazer dos significados contidos em suas páginas (Chartier, 1996).

Desde o primeiro volume, observa-se a imagem da fachada do prédio do IPA adornando as capas. Poucas variações são vistas nas cores, nas letras, nas impressões embaixo relevo e nas fotografias das colunas que são retratadas pelo ângulo da direita ou esquerda. De 1952 a 1954, são os únicos anos em que há na capa o acréscimo da frase “Publicação do Instituto Porto Alegre”, logo abaixo do nome do anuário, demonstrando ser um material oficial da instituição, conforme figura abaixo.

Figura 1 - Capas do *Colunas*

Fonte: MMEBI

O modelo editorial deste periódico, parece fortemente inspirado nos padrões dos *yearbooks*⁶³³ norte-americanos, principalmente os publicados pelas instituições nas quais o Reitor Oscar Machado estudou na década de 1920. Formado em Pedagogia pelo *Birmingham Southern College* do Alabama e em Filosofia pela *Southern Methodist University (SMU)* de

⁶³³ Livros anuais publicados pelas escolas e universidades norte americanas com fotografias dos alunos, professores e outros aspectos da vida escolar, incluindo espaços para assinaturas e mensagens.

Dallas (GOMES, 2003), Machado aparenta, pela litura do periódico, ter incorporado à vida do IPA muitos elementos com os quais teve contato durante sua estada nos EUA. As semelhanças entre o *Colunas*, o *La Revue* do *Birmingham* e o *Rotunda* da SMU são incontestáveis, por este motivo merecem destaque. Ambos *yearbooks* são editados até a presente data e encontram-se disponíveis para consulta *online* nas páginas das Universidades⁶³⁴. Com isso, vemos que as capas, as folhas de rosto, os editoriais, as seções, o tratamento das imagens e dos textos vão além de uma *mimetização*, pode-se dizer que há uma imitação com conotação de cópia das publicações americanas (figura 2), conforme imagens a seguir.

Figura 2 - Comparativo *Colunas* (IPA) e *La Revue* e *Rotunda* (EUA)



Fonte: MMEBI e páginas *online* das instituições

A alguns títulos do *Colunas* são como traduções das seções dos periódicos americanos. Em rápida análise vemos que os textos e o modo como as fotografias são apresentadas também possuem muitas aproximações, por exemplo, as seções:

⁶³⁴ Rotunda, SMU-<http://memories.smu.edu/>
 LaRevue, Birmingham-<https://archive.org/details/birminghamssouthern>

Dedicação/Dedication – normalmente dedica o anuário a um antigo reitor ou professor; *Editores/Editors* – apresentam os alunos e professores que trabalharam como editores no ano; *Alma Mater/Alma Mater* – textos e fotografias que mostram a grandiosidade das instituições; *Classes/Classes* – Fotografias e breves biografias dos alunos. Entre outras características, os elementos gráficos utilizados nas edições analisadas do *Colunas*, sugerem que o professor Oscar Machado trouxe um modelo pronto para ser implantado no IPA com poucas adaptações.

Assim, texto, suporte e escrita são três elementos que não existem separadamente e que estão imbricados um no outro. No *Colunas*, parece haver certa intenção de aproximar a realidade dos jovens gaúchos aos padrões americanos que intencional e gradativamente estavam sendo implantados na sua formação. Longe de pensar que essa seja uma questão secundária, Chartier (2002) explica que os textos não são abstratos ou neutros e não existem fora de sua materialidade.

Sutis transgressões pelo *Colunas*

A imprensa escolar permite apreender um pouco da cultura do IPA e o periódico *Colunas* nos instiga a perceber algumas práticas educativas de quando foi escrito. Segundo Fischer (2004), inspirada em Foucault, os periódicos influenciam o processo de subjetivação dos leitores. Os discursos que se apresentam nos textos consultados ajudam a constituir o próprio objeto de que falavam aqueles rapazes estudantes de diferentes cursos. Estes jovens testemunharam significativas transformações no cenário educacional brasileiro, entre 1930 e 1950, que culminaram em mudanças internas no IPA.

Identificam-se então, dois tipos de discursos, um de exaltação ao IPA e ao próprio anuário *Colunas* e outro que transgride a regra de glorificar a instituição, talvez como forma de não aceitação e de contestação às práticas difundidas pelo Reitor Oscar Machado. Ao analisar o periódico, é importante entender a participação dos alunos como escreventes, tendo clareza que quando se lê um texto, se dialoga com uma rede de autores, para além dos alunos. Ou seja, a autoria do anuário está em questão, juntamente com a interferência empregada pelo Reitor, o editor, o tipógrafo, o fotógrafo e os professores. Esses atravessamentos promovem transformações discursivas nos textos e nas imagens trazidas como expressões espontâneas nas páginas do *Colunas*.

Percebe-se ao longo dos anos, muitas interferências dos professores e administradores na escrita dos textos publicados, bem como nas fotografias escolhidas para representá-las. O *Colunas* era principal meio de “informar e divulgar as iniciativas do colégio, um instrumento de propaganda [...]. Parece que se publicava aquilo que era de interesse da instituição e que, portanto, colaborava para forjar uma imagem positiva” (ALMEIDA, 2013, p.277) sobre as melhores práticas do colégio. Ou quem sabe, o *Colunas* era um meio de legitimar as ações do Reitor Oscar Machado e eternizar seu nome na história da Instituição?

Oscar Machado foi um dos autores que mais publicou textos no anuário no período analisado. Seus escritos exaltavam a *Escola Magestosa*, além de constantemente salientar a importância da publicação como um meio para manter o “Espírito Ipaense⁶³⁵” vivo para as gerações futuras. Falava aos leitores sobre o tempo *glorioso* em que viviam e do quão abençoados seriam aqueles que, no futuro, pudessem recordar do IPA como um “manancial de recordações. Que momentos felizes! [...] quando estivermos velhos com nossa missão cumprida aqui na terra [...] *Colunas* nos fará viver novamente” (*Colunas*, 1950, p.19). Talvez hoje, seja possível dizer que de certa forma, seu objetivo em perpetuar a materialidade deste anuário tenha sido atingido. Contudo, com a modernização e a dissolução da escola básica do IPA, em 2003, tais memórias são apenas vestígios daquele tempo, presentes nas prateleiras da Biblioteca do Centro Universitário IPA e no Museu do Colégio Americano.

Para além dos escritos do Reitor Machado, vemos que os professores também estavam encarregados de transmitir aos jovens a consciência de que faziam parte de uma instituição *sui generis que seria a responsável não apenas por seus destinos, mas pela constituição de suas personalidades*. Em um texto intitulado “Recordar é Viver”, publicado em 1951, o professor João Henrique Fassina, docente de Língua Portuguesa e Francesa escreve um como se falasse aos antigos alunos, procurando fazer um ligeiro apanhado dos passos que os conduziram até a *Escola Magestosa* e que, a partir dela se “*aprimorou a personalidade, amoldou o caráter*” e os levou pelo caminho do sucesso e da felicidade para

⁶³⁵ Nos *Colleges* americanos, há uma espécie de *aura*, denominada a Alma Mater. Uma atmosfera espiritual que produz nos alunos uma marca profunda que os acompanha ao longo da vida (OLIVEN, 2005). No IPA, esta experiência foi expressa pelo “Espírito Ipaense”, um sentimento de pertencimento à escola, “que a todos invade e que continua pela vida com cada um, orientando, esclarecendo e sublimando atos e palavras” (*Colunas*, 1938, p.14).

um “futuro promissor” (*Colunas*, 1951, p.27). A ideia deste e de outros textos, parece indicar um desejo da instituição de que o *Colunas* fosse lido durante muitos anos e que os alunos fossem capazes de recordar os melhores momentos de suas vidas e conferir ao IPA o devido reconhecimento pelo sucesso alcançado.

Pelo fato dos textos não serem neutros e possuírem uma intencionalidade, percebe-se que os próprios alunos se apropriaram dos discursos de exaltação ao IPA. Em 1954, o jovem Luiz Antonio Cecchini da 4ª série ginásial, aborda as características que ajudam a construir e fomentar recordações sobre a instituição, já que “quando sairmos do IPA apresentaremos traços marcantes de nossa personalidade. Levaremos um manancial de recordações de parte da nossa vida passada no Morro Milenar [...] devido a grandiosidade do Espírito Ipaense, latente em todos aqueles que passaram por nossa escola”. Assim, o IPA e o *Colunas* funcionam como lugares de memória que eternizam lembranças e fazem referências à pessoas, cenários e acontecimentos através das imagens e narrativas que apresenta. De acordo com Pierre Nora (1993), não somos feitos de esquecimentos, mas de lembranças que precisam ser estimuladas, pois as memórias não são espontâneas, por isso se faz necessário criar meios que ajudem na operação de recordar.

Apesar do *Colunas* constituir-se em um instrumento que legitimava os discursos que valorizavam a instituição, sutilmente ele se transformou em um espaço de transgressão que divulgava certas críticas a algumas práticas de alunos e professores. Um discurso que foge daqueles observados até 1951, é a divulgação de imagens que parecem criticar os docentes. Tratam-se de alegorias usando recortes de fotografias dos rostos dos professores colados em rústicas montagens fotográficas, normalmente em situações de sala de aula. Este é o caso (Figura 3) do professor de Matemática, Cayoby de Oliveira, retratado segurando um ralador, pois “é o inventor do ralômetro, cuja finalidade precípua é descobrir os sapientes” (*Colunas*, 1951, p.85).

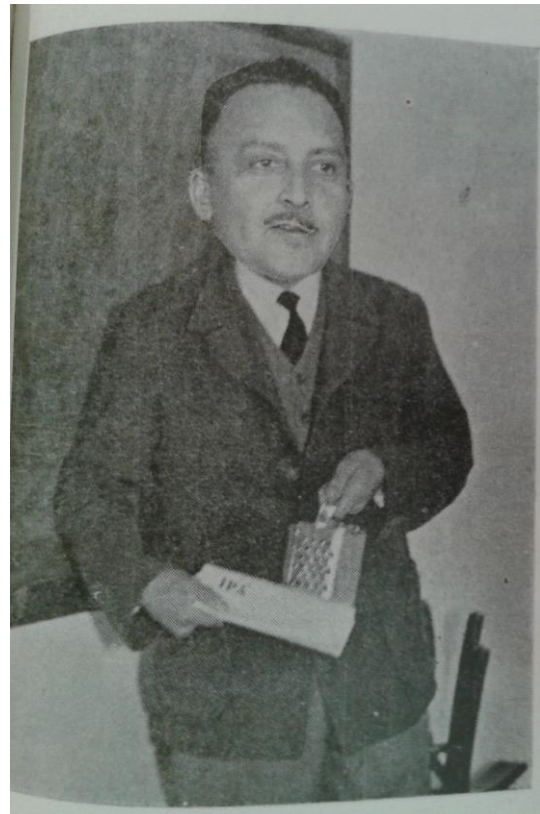
Estas montagens talvez fossem o modo dos alunos mostrarem uma avaliação dos docentes em uma época em que suas opiniões não eram consideradas. Embora esta imagem possa suscitar diferentes interpretações, fica evidente pelo texto que a acompanha, que este professor de matemática era aquele que os alunos consideravam *durão*, seja porque quem sabe reprovasse ou cobrasse excelentes resultados dos alunos *sapientes*.

Deste modo, a visão do docente com uma cabeça desproporcional a um corpo que não lhe pertence, pode ser encarada como uma representação da realidade e dos sentimentos vividos por aqueles jovens. Conforme Segundo Pesavento (2003)

representar é estar no lugar de outrem, não como uma cópia fiel do real que representa, mas como uma construção feita a partir dele e que pelo simbolismo que carrega, diz mais do que mostra.

Contudo, apesar de as vozes dos alunos serem menos identificadas no *Colunas* do que as do reitor e professores, quando as percebemos, salta aos olhos a riqueza das possibilidades de análise daquilo que apresentam. De 1938 a 1951 publicavam uma série de desenhos nas divisórias das seções do anuário que foram identificados como charges. Para Alves, Pereira e Cabral (2013) a charge pode ser encarada como um texto que possui elementos verbais e não verbais que possibilitam a leitura e a interpretação de sua manifestação comunicativa. Seu papel “é o de contradizer de forma sutil, inteligente e bem humorada o que é posto como inquestionável” (p.422), além de fazer uma crítica sobre temas contemporâneos ou pessoas conhecidas no meio onde a charge circula. De acordo com as autoras, o público se sente atraído por este tipo de representação, pois a leitura da imagem normalmente é de fácil compreensão e transmite múltiplas informações de forma condensada.

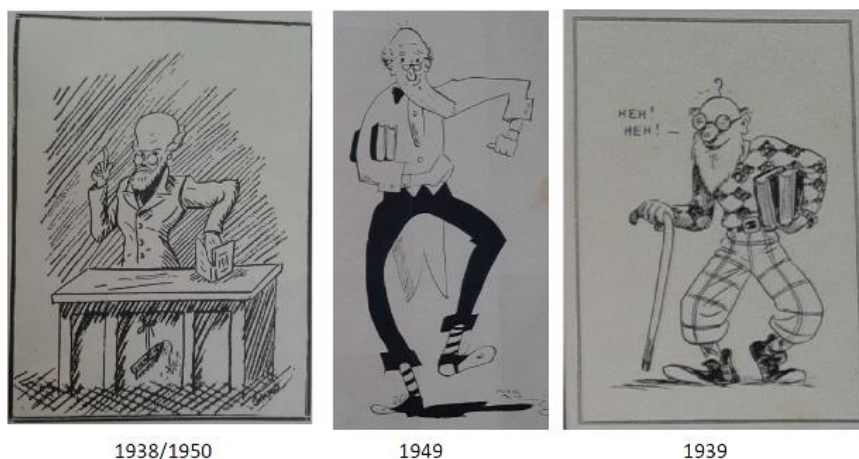
Figura 3
Ralômetro



Fonte: Colunas, 1951

As charges vistas no *Colunas* normalmente faziam referência ao ambiente escolar, porém outros lugares, ações e personagens, alheios à escola são percebidos. Para Pilla e Quadros (2009), ao analisarmos o sentido do discurso presente nas charges, é necessário atentar para as estratégias, “muitas vezes silenciosas e sutis, que insinuem leituras e escrituras no fio discursivo. Em síntese, observar os jogos cênicos, as entrelinhas, o explícito e o implícito, o dito e o não dito” (p.2). Do conjunto total, as mais emblemáticas são aquelas que retratam professores e alunos, muitas vezes, estereotipados. Na seção Professores, os docentes são desenhados como *velhos*, com semblante austero, rodeados por livros e portando óculos ou bengala, objetos marcadores de uma idade avançada, quiçá de senilidade. Apenas na edição de 1949, a figurado professor, embora também seja de um *velho*, apresenta feições amenas e parece dançar enquanto segue seu caminho carregando alguns livros. Destacamos que, em 1938 e 1950, uma mesma imagem foi publicada, variando apenas o tamanho da impressão, nela um professor sisudo e careca em pé atrás de uma mesa, segurando um livro com a mão esquerda enquanto a mão direita, em riste, parece *passar um sermão*. Embaixo da mesa encontra-se algo que parece uma dinamite, conforme figura a seguir.

Figura 4 - Representação dos professores nas charges das seções do Colunas.



Fonte: Colunas

Outra representação carregada de simbolismo é a das charges em que os próprios alunos se retratam (figura 5). A seção *Classes* é composta por fotografias, individuais, da turma e pela nominata dos alunos que haviam estudado no IPA no ano da publicação. Os desenhos a seguir mostram rapazes em duas situações distintas, dentro e fora da escola.

Há uma clara diferença entre estas imagens, pois quando estão no ambiente escolar se identificam como pessoas cansadas, desanimadas e que fogem de *opressoras* pilhas de livros prestes a cair sobre eles.

Figura 5 - Representação dos alunos dentro da Escola



1938



1949

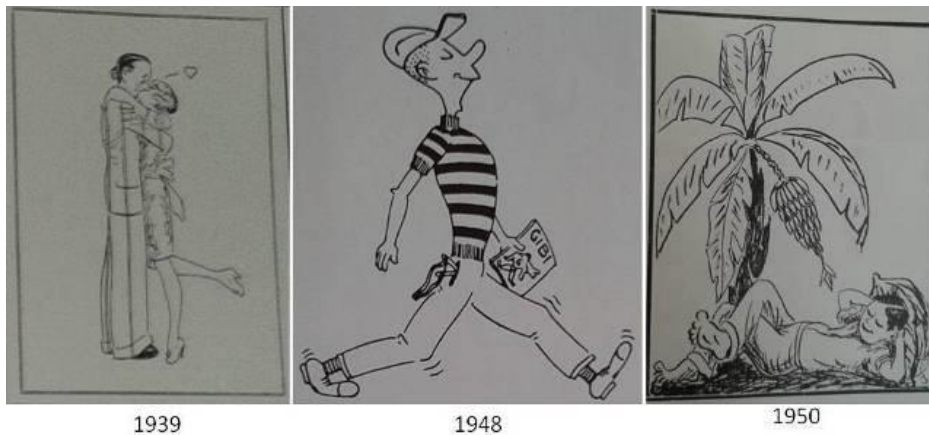


1951

Fonte: Colunas

Fora do ambiente escolar, liberdade, alegria e prazeres próprios da idade dão o tom daquilo que querem expressar, como, namoro, descanso, brincadeiras coisas que não possuem espaço dentro do colégio.

Figura 6 - Representação dos alunos fora da Escola



Fonte: Colunas

Por fim, percebe-se que mesmo possuindo forte caráter institucional, o *Colunas* possui vozes juvenis que ecoam de suas páginas. Mesmo em meio à profusão de fotografias e notícias do colégio, estes rapazes se fazem notar, especialmente nos textos nas montagens fotográficas e nas charges. Essas são marcas dos discentes, talvez pouco perceptíveis em um primeiro olhar, mas que se revelam na observação atenta desta fonte importante para a História da Educação.

Considerações finais

O propósito deste estudo foi analisar a materialidade do periódico *Colunas*, bem como alguns discursos presentes no anuário. Considera-se este impresso um dispositivo privilegiado que possibilita uma melhor compreensão e percepção do contexto formativo dos sujeitos pertencentes a cultura escolar do IPA Metodista.

A partir da classificação do acervo consultado, como uma espécie de inventário, selecionou-se aquilo que, de alguma forma, interpelava a subjetividade desta pesquisadora, a fim de indagá-los e problematizá-los.

O anuário *Colunas*, fortemente atrelado ao formato estético e discursivo de dois *yearbooks* americanos acabou possibilitando a divulgação de algumas marcas de transgressão que, através de charges, satirizavam acontecimentos e personagens do

universo escolar. Quem sabe os alunos, ávidos por colocar em prática o tão difundido *protagonismo* estudantil, tenham sutilmente, criticado a gestão escolar através de seus traços. Mas resta a dúvida, será que os criticados entenderam?

É importante enfatizar que este estudo é uma contribuição para a História da Educação, principalmente pensando nas escritas juvenis que por tanto tempo foram esquecidas pela historiografia oficial da educação, portanto, busca-se valorizar as produções desses sujeitos.

Por fim, cabe destacar o valor do museu, no caso o Museu do Colégio Americano, enquanto lugar de memória preocupado em preservar e transmitir lembranças de um outro tempo. Sem ele, talvez não fosse possível acessar tantas edições que foram eternizadas pelo colégio ou famílias que para lá levaram seus anuários no afã de perpetuar aquelas memórias que foram colocadas em um suporte diferenciado, justamente para ser preservado.

Referências

- ALMEIDA, Dóris Bittencourt. O Crisol: Periódico das Alunas do Colégio Americano (Porto Alegre/Rs, 1945-1964). In: **Revista da Educação - RHE**, v. 17, p. 267-290, 2013.
- ALVES, Telma Lucia Bezerra, PEREIRA, Suellen Silva, CABRAL, Laíse do Nascimento. A utilização de charges e tiras humorísticas como recurso didático-pedagógico mobilizador no processo de ensino-aprendizagem da Geografia Educação. **Revista do Centro de Educação**. 2013, Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117127493015>> ISSN 0101-9031. Acesso em: 02 jul. 2014
- BASTOS, M.H.C.; LEMOS, E.A.; BUSNELLO, F. B. Pedagogia da Ilustração: uma face do impresso. In: BENCOSTTA, Marcus Levy A. (Org.) **Pesquisa Sobre Cultura Escolar: perspectivas históricas**. São Paulo: Cortez, 2006.
- BASTOS, Maria Helena C. ; ERMEL, Tatiane de F. . O Jornal 'A Voz da Escola': escritas dos alunos do Colégio Elementar Souza Lobo (Porto Alegre/RS 1934-1940). **Revista da Educação - RHE**, v. 17, p. 143-173, 2013.
- BASTOS, Maria Helena Câmara. **A Revista do Ensino do Rio Grande Do Sul (1939 – 1942): O novo e o nacional em revista**. Pelotas: Seiva, 2005
- CATANI, Denice Bárbara; BASTOS, Maria Helena Câmara. Apresentação. In: _____ (Orgs.). **Educação em Revista: A imprensa periódica e a história da educação**. São Paulo: Escrituras, 1997. p. 5-10.
- CHARTIER, Roger. **As Utilizações do Objecto Impresso**. Miraflores: Difel, 1998.
- _____. Práticas da leitura. São Paulo : Estação Liberdade, 1996. 268p.
- _____. O Mundo como Representação. In: _____. **À Beira da Falésia: a história entre incertezas e inquietude**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002, p. 61-80.
- CUNHA, Maria Teresa Santos. Nas Margens do Instituído: memória/educação. In. **História da Educação**. ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas (5): 23-38, abril de 1999.
- FISCHER, Beatriz Daudt. A Professora Primária nos Impressos Pedagógicos. In. STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena Câmara (orgs.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**, v. 3. Petrópolis: Vozes, 2004, p.324-335.
- GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; LOPES, Elaine Marta Teixeira. **Território Plural: a pesquisa em história da educação**. São Paulo: Ática, 2010.
- GOMES, William B. **Pesquisa e Prática em Psicologia no Brasil**. 2003. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/museupsi/biooscarmachado.htm>. Acesso em: 13 mar. 2014.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990

MENEGHETTI, Rosa Gitana Krob. **A Proposta Educacional Metodista no Brasil**. HISTEDBR - Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil Anais do IV Seminário Nacional. 2008 Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario4/trabalhos/trab079.rtf. Acesso em: 31 mai. 2014

MESQUIDA, Peri. **Metodismo e Educação no Brasil**: formar elites e civilizar a nação. In: Revista do COGEIME. Encontro Nacional, Piracicaba, 1988.

_____. **Hegemonia Norte-Americana e Educação Protestante No Brasil**. Juiz de Fora/São Bernardo: Ed. UFJF/Editeo, 1994.

MONTEIRO, Charles (org.). **Fotografia, História e Cultura Visual**: pesquisas recentes. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.

NORA, Pierre. **Entre Memória e História**: a problemática dos lugares. Projeto História. São Paulo: PUC-SP. N° 10, 1993.

OLIVEN, Arabela Campos. **A Marca de Origem**: comparando *Colleges* norte-americanos e Faculdades brasileiras. In: Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 125, p. 111-135, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n125/a0735125.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2014.

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

PILLA, A.; QUADROS, C. B.. **Charges**: uma leitura orientada pela Análise do Discurso de linha francesa. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2009/resumos/R4-2082-1.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2014.

SCHROEDER, Edni Oscar. **Análise da Proposta Educacional das Escolas Metodistas**. Dissertação de mestrado em Educação (FGV) 1982 Orientador: Elter Dias Maciel. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/9115/000047289.pdf?sequence=1> . Acesso em: 12 fev. 2014

SOUZA, Rosa Fátima de. Fotografias Escolares: a leitura de imagens na história da escola primária. In: **Educar em Revista**, Curitiba, n. 18, p. 75-101, 2001, Ed. UFPR.

STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena Câmara, Beatriz Daudt. Introdução. In. _____ (orgs.). **Histórias e Memórias da Educação No Brasil**, v. 3. Petrópolis: Vozes, 2005.

INVENTARIANDO A CULTURA ESCOLAR: FONTES PARA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DA CIDADE DO RIO GRANDE/RS NO SÉCULO XIX (1850-1889)

Vanessa Barrozo Teixeira
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/FaE/UFPel)
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
vanessa.barrozo@ufrgs.br

Elomar Tambara
Universidade Federal de Pelotas
tambara@ufpel.edu.br

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo principal organizar um inventário com algumas das instituições educativas privadas que existiram na cidade do Rio durante o século XIX, tendo como delimitação temporal o período de 1850 até 1889. Vale destacar que este trabalho é um recorte da pesquisa de Doutorado que tem como objeto de estudo o processo de escolarização da cidade do Rio Grande no século XIX, a partir da análise da sua cultura escolar. Com base em anúncios publicados no jornal *Diário do Rio Grande* (DRG), foi possível localizar algumas das instituições escolares locais e compreender como estava se estruturando a educação naquele período.

Palavras-chave: Instituições educativas privadas, século XIX, Cidade do Rio Grande.

Introdução

Este trabalho tem como principal objetivo organizar um inventário sobre as instituições educativas privadas que existiram na cidade do Rio Grande durante o período de 1850 até 1889. É necessário esclarecer que a compreensão de inventário, nesse estudo, parte da concepção museológica do termo. Nesse sentido, o objetivo principal é registrar, descrever, organizar e sistematizar uma relação das fontes de pesquisa já coletadas até o momento (COSTA, 2006). Trata-se justamente da etapa de delimitação do *corpus* documental da pesquisa de Doutorado que está sendo realizada a partir desses documentos. E para que isso ocorra, é necessário realizar um levantamento, um inventário propriamente dito, de tudo que já foi coletado até o momento, para poder dar continuidade ao processo de interpretação e análise metodológica das fontes.

Como já mencionado, esse trabalho é um recorte da pesquisa de Doutorado que se encontra na fase de coleta de dados e análise das fontes. Trata-se de uma investigação no âmbito da História da Educação que aborda a cultura escolar como uma categoria para se estudar o processo de escolarização da cidade mais antiga da Província de São Pedro do Rio

Grande do Sul, a cidade do Rio Grande. A partir dos primeiros contatos com as fontes da pesquisa, foi possível notar que a constituição e a trajetória de determinadas instituições educativas privadas permite analisar e compreender aspectos relevantes na construção da instituição “escola” no século XIX.

A proposta da pesquisa se justifica pela lacuna existente na História da Educação brasileira, no que tange às investigações sobre a educação nesta Província durante o período imperial (TAMBARA, 2000; STEPHANOU; BASTOS, 2005; GIOLO, 2006; GONDRA; SCHUELER, 2008; ARRIADA, 2011; LUCHESE; CORSETTI, 2011). Além disso, pesquisar a história da educação do município de Rio Grande sob o viés da cultura escolar demonstra o ineditismo do enfoque temático e das fontes de pesquisa coletadas, já que há uma ausência de trabalhos sobre educação que abordem a cidade e o período delimitado.

Deste modo, o texto se estrutura de três formas: primeiro busca elucidar a relevância de se pesquisar a história das instituições educativas tendo como foco sua cultura escolar no campo da História da Educação; segundo aborda o uso do jornal como fonte de pesquisa, analisando as potencialidades e os cuidados que esse documento impõe ao pesquisador; e por último, traça uma relação organizada em forma de inventário de algumas das instituições educativas privadas da cidade do Rio Grande, dentro do período de 1850 a 1889.

1. A História das Instituições Educativas como objeto de pesquisa em História da Educação: a cultura escolar em foco

A escolha da categoria instituição educativa surge dentro da História da Educação como uma possibilidade de pesquisa, afinal trata-se de uma história institucional que corresponde à memória de um local, de um contexto e de determinados indivíduos. A pesquisa sobre instituições educativas demarca um importante campo temático da historiografia da educação brasileira (GATTI JÚNIOR, 2002), o qual abrange uma série de estudos e fontes de análise capazes de auxiliar na compreensão dos processos históricos e educativos brasileiros.

Como afirma Magalhães (2004, p. 67), “a instituição é contexto, representação, materialidade e é apropriação” e dentro dessa perspectiva é que se pretende considerar este objeto, buscando problematizar a trajetória de determinadas instituições na cidade do Rio Grande ao longo da segunda metade do século XIX.

Este foco da historiografia, característico dos paradigmas trazidos pela História Cultural, mudando a perspectiva do geral ao particular, tem a intenção de demonstrar as diferenças e as semelhanças existentes nas singularidades de cada objeto de análise, privilegiando as instituições como “um arsenal de fontes e de informações fundamentais para a formulação de interpretações sobre elas próprias e, sobretudo, sobre a história da educação brasileira” (GATTI JÚNIOR, 2002, p. 4).

É importante ressaltar que esta categoria dentro da História da Educação engloba uma série de análises possíveis, como o corpo docente, o corpo discente, as disciplinas escolares, as relações sociais e políticas, dentre outras. Segundo Julia (2001, p. 10), a cultura escolar é responsável por delimitar 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”. Para Viñao-Frago (1995, p. 68) a cultura escolar se caracteriza como um “conjunto de aspectos institucionalizados que caracterizam a la escuela como organización” e este conjunto de aspectos incluem:

[...] prácticas y conductas, modos de vida, hábitos y ritos — la historia cotidiana del hacer escolar —, objetos materiales — función, uso, distribución em el espacio, materialidad física, simbología, introducción, transformación, desaparición... —, y modos de pensar, así como significados e ideas compartidas. [...] la cultura escolar es toda la vida escolar: hechos e ideas, mentes y cuerpos, objetos y conductas, modos de pensar, decir y hacer (VIÑAO-FRAGO, 1995, p. 68-69).

Justino Magalhães (2010) considera a cultura escolar como um elemento simbólico, ou seja, que “a escola é uma convenção e a experiência escolar uma simulação” (MAGALHÃES, 2010, p. 48). Partindo dessa perspectiva, ambiciona-se perceber e analisar os vestígios, sob a perspectiva do paradigma indiciário de Carlo Ginzburg (2012), deixados por determinadas instituições educativas da cidade do Rio Grande ao longo do período imperial, para então conseguir compreender e interpretar o processo de escolarização da cidade, bem como a cultura ou as culturas escolares, como prefere Viñao-Frago, que nascem a partir destas instituições de caráter simbólico.

Todavia, é necessário refletir sobre as possibilidades de fontes para a construção das pesquisas no âmbito da História da Educação, ainda mais quando se investiga o século XIX. Pensando sobre isso é fundamental elencar quais são as fontes de pesquisa selecionadas e de que forma elas estão sendo organizadas a fim de facilitar a constituição do *corpus* documental da pesquisa.

2. *Diário do Rio Grande: o uso do jornal como fonte de pesquisa em História da Educação*

Para que se consiga realizar uma pesquisa de caráter documental (SEVERINO, 2007) é imprescindível refletir sobre a questão das fontes de pesquisa, e mais ainda, sobre o uso do jornal como documento em História da Educação, afinal, esta será uma das principais fontes para o desenvolvimento da pesquisa de doutoramento que este trabalho contempla.

Em um primeiro momento é necessário reconhecer que a imprensa é “tanto um veículo educativo quanto um meio de ocupação da esfera pública” (CAMPOS, 2012, p. 56), e por isso, importante elemento capaz de reunir diversos fragmentos de um determinado contexto histórico. No caso do jornal, este merece ser reconhecido como importante estratégia educativa, afinal ele servia como “estratégia de construção de consensos, de propaganda política e religiosa, de produção de novas sensibilidades, maneiras e costumes” (FARIA FILHO, 2002, p. 134). Há que considerar que não se pode deixar de pensar nas entrelinhas, na intencionalidade que podem existir em todas as fontes de pesquisa. No caso dos jornais, estes

[...] são antes de tudo ambientes de sociabilidade entre pares, espaços de visibilidade de determinados grupos e de silenciamento de outros; locais privilegiados para a constituição de distinções simbólicas e para a construção, reconfiguração e exposição de valores, ideias e sensibilidades. Mas eles são veículos peculiares, porque também se constituem como suportes de diferentes temporalidades e de falas que emanam tanto do tempo presente, do acontecimento ou da opinião imediata, da notícia dada em primeira mão – matéria-prima por excelência do jornalismo – quanto de um passado às vezes imemorial (CAMPOS, 2012, p. 64).

O uso dos jornais como fonte de pesquisa torna-se muito significativo se eles forem apreciados como “vestígios” de um determinado tempo, de um determinado lugar e de um determinado contexto (GINZBURG, 2012). São produtos do seu tempo, de sua cultura, os quais permitem que se problematizem diversas questões, as quais perpassam tanto o universo da sociedade local e regional, quanto o universo específico da educação.

Trabalhar com jornais antigos para a escrita da história da educação significa compreendê-los, portanto, muito mais como fragmentos verossímeis da cultura de um tempo e de um espaço do que pensá-los como provas fidedignas do passado. [...] Significar reconhecer e problematizar o espaço gráfico dado por esta ou aquela

crônica, propaganda, notícia ou artigo. Significa transformá-los em objeto de pesquisa (CAMPOS, 2012, p. 66).

O jornal *Diário do Rio Grande* (DRG), fundado em 1848, é o jornal selecionado como fonte de pesquisa para esse estudo. A coleção completa desse periódico⁶³⁶ pertence ao acervo da Hemeroteca da Biblioteca Rio-Grandense, uma das bibliotecas mais antigas do país⁶³⁷. Sobre o conteúdo desse periódico e da maioria dos jornais desse período, pontua-se a presença dos atos oficiais, das correspondências ou cartas de leitores, artigos e comentários, principalmente sobre política, pequenos anúncios, em sua maioria, referentes ao comércio em geral, vendas e fugas de escravos, programas de instituições escolares públicas e privadas e também notícias e lembretes de reuniões e assembleias de sociedades, agremiações e lojas maçônicas.

Um dado interessante para se pensar no jornal como um artefato cultural (CHARTIER, 2004) são os meios de subsistência para quem se envolvia e investia no jornalismo da época. Esses meios eram característicos de um elemento novo que começava a fazer parte do cotidiano imperial nas províncias brasileiras. Por isso, era comum que os jornais criados no século XIX tivessem pouca duração ou que tivessem periodicidade irregular (VIANNA, 1977).

O DRG é um dos primeiros jornais da cidade do Rio Grande a manter uma periodicidade diária (ALVES, 1995; 2010), algo raro para o período. E a recorrência de anúncios sobre as instituições educativas privadas da cidade do Rio Grande serviu como outro dos critérios utilizados na seleção deste jornal em específico. Nesses anúncios é possível identificar os nomes dessas instituições, os programas de ensino contendo as disciplinas escolares, os professores, os métodos de ensino, os livros didáticos, artigos sobre o andamento dos alunos, sobre a situação dos professores, sobre os motivos para os fechamentos e aberturas de colégios, descrição dos exames finais, dentre outras tantas informações sobre a instrução no município e na Província.

A partir desses dados foi possível organizar um inventário, ou seja, fazer uma relação, um registro de todas as instituições educativas privadas do período selecionado. A realização

⁶³⁶ A coleção completa do jornal *Diário do Rio Grande* vai de 1848 até 1910 e se encontra preservada no acervo da Hemeroteca da Biblioteca Rio-Grandense.

⁶³⁷ Fundada em 1846 como Gabinete de Leitura na cidade do Rio Grande, se transforma em Biblioteca Rio-Grandense em 1878 (TEIXEIRA; TAMBARA, 2013).

de um inventário surgiu a partir da necessidade de se pensar nas próximas etapas da pesquisa, as quais consistem na triagem, organização e sistematização de um *corpus* documental, para que então se possam problematizar os documentos entrecruzando-os com outras fontes de pesquisa, bem como, com o aporte teórico do tema central.

Vale destacar a compreensão de que a narrativa que está sendo produzida, trata-se de um “ponto de vista particular” (BURKE, 1992), ou seja, uma visão dentre tantas possíveis sobre o fato analisado, o que não impossibilita que outras interpretações e outros olhares possam surgir acerca desses anúncios, desse jornal e dessa cultura escolar pertencente a diferentes instituições privadas da cidade do Rio Grande que existiram durante o século XIX.

3. Um inventário sobre os espaços para a educação de meninos e meninas na cidade do Rio Grande (1850-1889)

Pesquisar a História da Educação do século XIX exige uma pesquisa extensa e aprofundada de um determinado período em que os sujeitos históricos já não podem mais ser entrevistados, em que as fotografias eram uma raridade, e em que a cultura material pouco ou quase nada, se manteve preservada. É um trabalho meticuloso, no qual, mergulhar em documentos, em sua maioria, com mais de 150 anos, se torna uma rotina, uma viagem no tempo, uma busca incansável dos vestígios do que acontecia na cidade mais antiga da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul, a cidade do Rio Grande.

Sobre a educação na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul durante o período imperial, alguns dos autores já pesquisados, demonstram que, assim como nas demais províncias do império, não houve um processo de institucionalização da escolarização pública, sendo fragmentadas as iniciativas privadas na época, o que caracterizava que a educação escolar era um privilégio de poucos (ARRIADA, 2011; CORSETTI; LUCHESE, 2011; GONDRA, SCHUELER, 2008; GIOLO, 2006; TAMBARA, 2000; TAMBARA; ARRIADA, 2005; SCHNEIDER, 1993). Segundo Jaime Giolo (2006),

As aulas estavam essencialmente voltadas aos filhos da classe dominante e serviam de trampolins para os cursos superiores médicos e jurídicos, destinados a suprir os quadros do minguado aparelho jurídico e político da época ou as funções de prestígio social. Essas ocupações distintas requeriam formação intelectual razoável, mas seu número era tão pequeno que ficava mais prático recorrer às escolas das províncias centrais (ou mesmo de outros países) do que organizar um aparato escolar eficiente e suficiente na própria província (GIOLO, 2006, p. 456).

Em 1809, a cidade do Rio Grande era um dos quatro municípios que contava a Província de São Pedro⁶³⁸. Em 1851 foram criados outros 20 municípios, chegando a 50 em 1889 (CORSETTI; LUCHESE, 2011). Contudo, mesmo com todo esse crescimento urbano e, conseqüentemente, populacional, pouco se pensava ou se investia em educação nas primeiras décadas do século XIX em todas as províncias do Império, de uma forma geral.

Ao considerar o trabalho empírico de levantamento de dados, os bastidores da pesquisa propriamente dita, e as inúmeras possibilidades de análise que a cultura escolar abrange, foi possível realizar um inventário que poderá servir para diversos outros pesquisadores que se dedicam a pesquisar a História da Educação da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul, e mais especificamente, a História da Educação da cidade do Rio Grande. É um leque de instituições educativas privadas que emergem deste jornal e que podem ser problematizados de várias maneiras.

O inventário aqui apresentado traz o levantamento de algumas das instituições educativas privadas que funcionaram na cidade do Rio Grande, dando ênfase para suas presenças constantes nas páginas do jornal DRG. É necessário esclarecer que este trabalho não abordará o anúncio impresso do século XIX sob seu viés gráfico, nem sob o viés publicitário (NEVES, 2007; 2012). O interesse é pontual em poder observar os elementos da cultura escolar que estão presentes nesses indícios de uma determinada época. Logo, o foco do inventário foi o aparecimento dos colégios, femininos e masculinos, ao longo do período delimitado (1850-1889).

Na década de 1850 surge na cidade do Rio Grande o **Collegio de Instrução Primaria e Secundaria**, dirigido pelo Prof. José Antonio d' Andrade, um professor com “prática de 7 anos de ensino” (DRG, 27 de janeiro de 1850), o que demonstra que ele provavelmente já exercesse sua profissão docente ou como professor particular ou como professor de alguma cadeira pública na Província. As disciplinas presentes no Programa desta instituição eram: Gramática Nacional, Leitura, Escrita, Ortografia, Contabilidade Mercantil, Doutrina Cristã, Francês e Inglês.

O **Instituto Rio-Grandense**, dirigido por Isidoro Paulo de Oliveira, também abordava o ensino de instrução primária e instrução secundária. Para a instrução primária as disciplinas selecionadas eram: leitura, escrita, gramática portuguesa, aritmética elementar

⁶³⁸ Os outros municípios que faziam parte da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul eram: Porto Alegre, Rio Pardo e Santo Antônio da Patrulha (CORSETTI; LUCHESE, 2011).

(as quatro operações sobre frações decimais e proporções), história pátria, catecismo e civilidade. Para a instrução secundária o leque de disciplinas amplia-se de forma significativa, eis a lista das disciplinas oferecidas pela instituição: italiano, espanhol, alemão, inglês, francês, latim, história, escrituração mercantil, mitologia, geografia, geometria, caligrafia, retórica, filosofia, aritmética, arte poética, desenho, música (vocal e piano), dança, ginástica, esgrima e história natural (DRG, 27 de janeiro de 1855). Essa instituição contava com os professores Tymóleon Zalony, Julio Temotheo de Araujo, Miller e Carlos de Koseritz, como membros do corpo docente responsável pelo ensino secundário. Vale destacar que o Programa também traz algumas observações sobre os valores, horários, métodos de ensino e também faz um adendo sobre os castigos corporais:

Estygmatisando os castigos corporaes, cujo uso reprehensivel torna infecundas as intelligencias, corrompida a moral, serão sómente infligidos os castigos moraes, optimos incentivos para estabelecer entre as classes uma nobre emulação (Programma Instituto Rio-Grandense, DRG, 27 de janeiro de 1855).

Em dezembro de 1855, o Prof. Isidoro Paulo de Oliveira também aparece como diretor de outra instituição, o **Collegio Minerva**. Todavia, o programa de ensino do colégio é exatamente o mesmo do Instituto Rio-Grandense, a única diferença é a presença de mais um diretor, o Prof. Julio Temotheo de Araujo. Outro colégio com este mesmo nome é inaugurado na década de 1860 e voltado inteiramente ao ensino feminino. O também **Collegio Minerva** é dirigido pela Prof^a Ignez de Oliveira Soares (Figura 1).



Figura 1: Anúncio do Collegio Minerva. Diário do Rio Grande, 14 de março de 1863. Acervo: Hemeroteca da Biblioteca Rio-Grandense.

A abertura de outra instituição, o **Pedagogio Rio-Grandense**, colégio de instrução primária e secundária dirigido pelo Prof. Emilio Francisco Grauert, é celebrada na imprensa local.

Felizmente podemos anunciar que a cidade do Rio Grande conta hoje com mais um collegio para o ensino de meninos. O Sr. Emilio Francisco Grauert, natural d'Allemanha, moço conhecedor de vários idiomas e de muita intelligencia, cursado nos estudos pedagógicos, pensa em breve abrir um collegio na rua da Praia, sobrado em frente ao da moradia do Sr. P.F. Nunes. O interesse que essa nova propaganda da civilização trará á juventude rio grandense é garantia que podemos dar aos Srs. interessados pelo bom methodo, ordem e qualidade dos insinos applicaveis no futuro collegio: basta dizer que o seu director, o Sr. Grauert, é muito conhecido entre nós, além do que faz parte da direcção o Sr. Carlos Wichmann (DRG, 4 de março de 1856).

Em novembro de 1857, um dos diretores e professor do **Pedagogio Rio-Grandense**, Prof. Carlos Wichmann, resolve abrir seu próprio estabelecimento de ensino primário e secundário na cidade do Rio Grande, o **Collegio de S. Pedro**. O ensino dessa nova instituição, dirigida pelo Prof. Wichmann e pelo Prof. Eugenio Magno Peixoto está subdividido da seguinte forma:

Os dous professores repartirão entre si as materias de ensino do modo seguinte: O Sr. Eugenio Magno Peixoto ensinará caligraphia, leitura, arithmetica , grammatica (regência, analyse), contabilidade mercantil e doutrina christan. O Sr. Carlos Wichmann ensinará: francez, inglez, allemão, latim, historia, geographia, e em caso de necessidade philosophia e lógica. A geometria e álgebra serão ensinadas pelo Illm. Sr. engenheiro Roberto Ditrick (DRG, 10 de novembro de 1857).

Outro colégio denominado **Collegio S. Pedro** é aberto no dia 1º de abril de 1859 na cidade do Rio Grande. Contudo, é possível notar a diferença nos corpos dirigente e docente, bem como nas disciplinas adotadas pela instituição. Esse colégio tem como diretor o Prof. José Vicente Thibaut, membro do Instituto Católico de Paris (DRG, 15 de abril de 1859).

Os professores hoje existentes no collegio são os illustimos senhores: João Kempe Larbeck (inglez, arithmetica, escripturação, historia e geographia); João Julio Devos (francezm historia, geographia e escripta); Ignacio de Miranda Ribeiro (primeiras letras e arithmetica); Henrique Antunes da Porciuncula (primeiras letras, arithmetica e escripta); Hipolito Rousseau (inspector da disciplina); Faustin (música); José Vicente Thibaut (francez e latim) (DRG, 11 de outubro de 1859).

Nesse mesmo período, a esposa do Prof. Thibaut, Sra. Paulina Thibaut, anuncia a abertura de um colégio para meninas na cidade do Rio Grande. A instituição denominada **Collegio Santa Thereza**, de instrução primária e secundária, é dirigido por Paulina Thibaut e tem como membros do corpo docente e disciplinas:

José Vicente Thibaut (francez, historia e geographia); Ignacio de Miranda Ribeiro (língua nacional e arithmetica); D. Deolinda Manchon (bordados e inspecção); D. Paulina Thibaut (doutrina christan, escripta e bordados) (DRG, 2 de janeiro de 1861).

Desde 1855, encontra-se no cenário educacional riograndino o **Collegio Rio-**

Grandense, dirigido pelo Prof. Sebastião Coutinho de Sant'Anna. Em 1859 seu programa de ensino é divulgado da seguinte forma:

Instrução primaria: Compreende esta secção o ensino de primeiras letras, leitura em prosa e verso, grammatica nacional, analyse gramatica nacional, exercícos orthographicos, arithmetica até quebrados, e doutrina christan. **Instrução secundaria:** Latim, francez, inglez, historia e geographia, a aula de allemão entrará em exercíco logo que houver numero sufficiente de alumnos (DRG, 5 de janeiro de 1859).

O **Collegio União** (Figura 2) também surge na cidade do Rio Grande, na década de 1860, dirigido por Eduardo Grauert, professor de língua inglesa (DRG, 8 de julho de 1860). Vale destacar que o Prof. Grauert, antes de abrir sua instituição, fez parte do corpo docente do Collegio S. Pedro (DRG, 6 de janeiro de 1861). Em seus anúncios sempre ficava esclarecido pelo diretor que “As materias do ensino abrangem todos os preparatórios, tanto para as Academias do Imperio como para a carreira commercial” (DRG, 5 de janeiro de 1867).



Figura 2: Anúncio do Collegio União. Diario do Rio Grande, 18 de março de 1863. Acervo: Hemeroteca da Biblioteca Rio-Grandense.

É notável a presença constante de anúncios do **Collegio Allemão**, criado no final da década de 1860, dirigido pelo Dr. Augusto Ernst, na cidade do Rio Grande. Até o presente momento da pesquisa, este é um dos poucos estabelecimentos de ensino onde as questões étnicas são observadas. Em julho de 1875, traz em um de seus anúncios: “No collegio allemão admittem-se alumnos de outra nacionalidade, e assim terão a facilidade de aprenderem as línguas alleman e portugueza ao mesmo tempo” (DRG, 1º de julho de 1875).

Nas décadas de 1870 e 1880 destacam-se também os anúncios de seis instituições: o **Collegio Esperança**, colégio feminino dirigido pela Prof^ª Adelaide Gonzaga Alvim; o **Collegio Alvim**, colégio masculino dirigido pelo Prof. Candido Alvim Júnior; o **Collegio S. João**, colégio masculino dirigido pelo Prof. Rodrigo da Costa de Almeida Lobo; o **Collegio S. José**, dirigido

pelo Prof. Francisco Rodrigo de Souza; o **Collegio Instrução e Moralidade**, colégio feminino dirigido pela Prof^a Ernestina da Silva Alves; e o **Gymnasio Brasileiro**, colégio masculino, dirigido pelo Prof. Bibiano Francisco de Almeida.

Merece novamente destaque a questão étnica alemã, no que diz respeito ao **Collegio Alvim**. Este traz dois anúncios (Figuras 3 e 4), um em português e outro em alemão, em agosto de 1876:



Figuras 3 e 4: Anúncios do Collegio Alvim. 4 de agosto de 1876.
Acervo: Hemeroteca da Biblioteca Rio-Grandense.

Outras instituições educativas de caráter privado apareceram ao longo da pesquisa, contudo, optou-se por elencar apenas essas dezoito instituições em razão da sua maior recorrência em anúncios no jornal DRG. Esse inventário faz parte de um levantamento maior que contempla diversas iniciativas privadas de ensino da cidade do Rio Grande no século XIX, que vai desde os colégios, aulas e cursos particulares, até iniciativas de ensino em sociedades literárias e sociedades recreativas.

Considerações finais

O presente trabalho buscou construir um inventário que elencou dezoito diferentes instituições educativas privadas, mais conhecidas como colégios, os quais surgem no século XIX com a finalidade de receber os jovens de uma classe social abastada para sua formação no ensino secundário. Em sua concepção básica se constituíram como instituições preparatórias para o ensino superior, encontrado, neste período, apenas nas academias e faculdades fora da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul. O ensino superior passa a

ser ofertado tardiamente na cidade do Rio Grande, tendo a criação de sua primeira instituição de ensino superior somente na segunda metade do século XX (TEIXEIRA, 2013).

Como se trata de um trabalho que se encontra na fase de organização do *corpus* documental, realizar esse inventário facilita esse processo de triagem, além de auxiliar nas futuras análises e problematizações que serão realizadas a partir desses documentos. Mesmo sem ter como objetivo, para este trabalho em específico, analisar os anúncios das instituições elencadas, é importante trazer alguns dos possíveis questionamentos que irão ser desenvolvidos no decorrer da pesquisa e que dizem respeito ao processo de escolarização do município.

Através desses anúncios é possível perceber elementos da cultura escolar dessas instituições, bem como analisá-los individualmente. Dentre esses elementos, alguns se destacam: as disciplinas escolares; a transformação dos espaços escolares; a questão dos internatos e semi-internatos; a variação dos valores ao longo dos anos, dependendo da categoria de ensino e das disciplinas; a constituição de um corpo docente que inicia sua carreira no magistério com aulas particulares, avulsas, e que acaba abrindo instituições maiores e se vinculando a outros profissionais; a questão de gênero no magistério e nas disciplinas escolares; a questão étnica nas instituições; as nomenclaturas que se mantêm mesmo com a mudança de todo corpo docente e dirigente, ou as nomenclaturas que se alteram, mesmo quando a estrutura de ensino e de profissionais é a mesma; os métodos de ensino; os diversos materiais escolares; o tempo escolar: o período letivo, as férias; entre tantas outras possibilidades de análise.

É uma gama de abordagens que emerge das páginas deste jornal, e que dizem respeito às diversas escolhas que poderão ser feitas ao longo da pesquisa. Observar a riqueza dos vestígios deixados por esta cultura escolar nesses anúncios é um privilégio e uma verdadeira “mina de ouro” para os pesquisadores em História da Educação que se interessam pelo século XIX.

Referências

ALVES, Francisco das Neves. Fontes para o estudo do porto e da Barra do Rio Grande: o jornal *Diario do Rio Grande*. In: **Imprensa e caricatura no Rio Grande do Sul**: estudos históricos. Rio Grande: Fundação Universidade do Rio Grande, 2010, p. 57-70.

_____. 1848: a cidade do Rio Grande e o surgimento do *Diario do Rio Grande*. In: **A cidade do Rio Grande**: estudos históricos. Rio Grande: Universidade do Rio Grande; Secretaria Municipal de Educação e Cultura, 1995, p. 72-90.

- ARRIADA, Eduardo. **A educação secundária na província de São Pedro do Rio Grande do Sul: a desoficialização do ensino público.** Jundiaí: Paco Editorial, 2011.
- BURKE, Peter. A história dos acontecimentos e o renascimento da narrativa. In: **A escrita da história: novas perspectivas.** São Paulo: Editora da UNESP, 1992, p: 327-348.
- CAMPOS, Raquel Discini de. No rastro dos velhos jornais: considerações sobre a utilização da imprensa não pedagógica como fonte para a escrita da história da educação. In: **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 12, n. 1 (28), jan-abr. 2012, p. 45-70.
- CHARTIER, Roger. **Leituras e leitores na França do Antigo Regime.** São Paulo: Editora UNESP, 2004.
- CORSETTI, Berenice; LUCHESE, Terciane Ângela. Educação e instrução na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul. In: **Educação e instrução nas províncias da corte imperial (Brasil, 1822-1889).** Vitória: EDUFES, 2011, p. 453-485.
- COSTA, Evanise Pascoa. **Princípios básicos da Museologia.** Curitiba: Coordenação do Sistema Estadual de Museus/Secretaria de Estado da Cultura, 2006.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de. O jornal e outras fontes para a história da educação mineira do século XIX: uma introdução. In: **Novos temas em história da educação brasileira: instituições escolares e educação na imprensa.** Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2002, p. 133-150.
- GATTI JÚNIOR, Décio. A história das instituições educacionais: inovações paradigmáticas e temáticas. In: **Novos temas em história da educação brasileira: instituições escolares e educação na imprensa.** Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG, 2002, p. 3-24.
- GIOLO, Jaime. A instrução. In: **Império.** Passo Fundo: Méritos, 2006, vol 2, p. 449-489.
- GONDRA, José Gonçalves; SCHUELER, Alessandra. **Educação, poder e sociedade no Império brasileiro.** São Paulo: Cortez, 2008.
- JULIA, Dominique. A Cultura Escolar como objeto histórico. In: **Revista Brasileira de História da Educação.** Campinas: Autores Associados. Nº 1. jan/jun de 2001.
- MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Da cadeira ao banco: escola e modernização (séculos XVIII-XX).** Lisboa: Educa (Ciências da Educação: 9), 2010.
- _____. **Tecendo nexos: história das instituições educativas.** Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.
- NEVES, Helena de Araújo. O ensino privado em Pelotas/RS na propaganda impressa: séculos XIX, XX, XXI. **Tese** (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pelotas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Pelotas, RS, 2012. 412f.
- _____. A “Alma do negócio”: aspectos da educação em Pelotas/RS na propaganda institucional (1875-1910). **Dissertação** (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pelotas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Pelotas, RS, 2007. 260f.
- SCHNEIDER, Regina Portella. **A instrução pública no Rio Grande do Sul (1770-1889).** Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS/EST Edições, 1993.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Cortez, 2007.
- STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil, vol II: século XIX.** Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2005.
- TAMBARA, Elomar. **Introdução à história da educação do Rio Grande do Sul.** Pelotas: Ed. Universitária/Seiva Publicações, 2000.
- _____; ARRIADA, Eduardo (orgs). **Coletânea de leis sobre o ensino primário e secundário no período imperial brasileiro: Lei de 1827; Reforma Couto Ferraz-1854; Reforma Leôncio de Carvalho-1879.** Pelotas: Seiva, 2005.
- TEIXEIRA, Vanessa Barrozo. Escola de Engenharia Industrial: a gênese do ensino superior na cidade do Rio Grande (1953-1961). **Dissertação** (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pelotas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Pelotas, RS, 2013, 235f.

_____; TAMBARA, Elomar. O Gabinete de Leitura da cidade do Rio Grande/RS: a gênese da Bibliotheca Rio Grandense (1846-1878). In: **Cultura e Identidades do Rio Grande**. Rio Grande: Biblioteca Rio-Grandense, 2013, p. 365-393.

VIANNA, Lourival. **Imprensa gaúcha (1827-1852)**. Porto Alegre: Museu de Comunicação Social Hipólito José da Costa, 1977.

VIÑAO-FRAGO, Antonio. Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. São Paulo: **Revista Brasileira de Educação**. Anped. Set/Dez, 1995.

A DISCIPLINA “Educação Física” NA FORMAÇÃO de professoras(es) NO RIO GRANDE DO SUL (1872 – 1916)

Vanessa Bellani Lyra
Doutora em Ciências do Movimento Humano (UFRGS), Universidade de Caxias do Sul,
vblyra@ucs.br

Janice Zarpellon Mazo,
Doutora em Ciências do Desporto (UP), Universidade Federal do Rio Grande do Sul,
janmazo@terra.com.br

Resumo

O objetivo do estudo foi analisar a trajetória da escolarização da Educação Física, em termos de sua institucionalização enquanto disciplina curricular dos cursos de formação de professores do estado do Rio Grande do Sul. Partindo-se de uma perspectiva sócio-histórica de análise, as fontes consultadas e analisadas pelas técnicas da análise documental revelaram que, no período estudado (1889-1940), os saberes ligados à Educação Física na formação das(os) professoras(es) sul-rio-grandenses passaram por uma longa trajetória marcada por movimentos de avanços e retrocessos curriculares. Tal situação de instabilidade deflagrava, entre outros aspectos, a cautela com que o novo saber curricular era visto e compreendido pelas formas até então dominantes de educação.

Palavras-chave: História da Educação Física. Formação de professoras(es). Disciplina curricular.

Introdução

Ao despedir-se, aos poucos, dos ditames imperiais e de todas as convicções que lhes eram caras, a República Federativa do Brasil emergia, a partir de 1889, impulsionada por um ideário político que reclamava por mudanças sociais de toda ordem. Imerso em um contexto profundamente conturbado, atravessado pelas inseguranças e pelo terror da guerra, o novo Regime anunciava sonhos e ideais de um país que se pretendia ao alcance de todos ao lutar em defesa da emancipação social dos cidadãos brasileiros. Era necessário, pois, reorganizar as estruturas sociais vigentes, adotando em suas bases um discurso unificador em prol do bem público: ao novo Brasil, “conservar, melhorando” (CASTILHOS, 1895, p. 12).

E foi, então, que os chamados “negócios da administração do novo regime”, aí subordinados à Secretaria do Interior, começaram a ser conduzidos por novos caminhos e métodos, afeitos às tendências defendidas pelos ideários republicanos. Sem a menor cautela em registrar nos textos legais as oposições à administração Imperial, os novos governantes reorganizavam a vida da sociedade sul-rio-grandense a partir de transformações no Serviço

da Higiene Pública, no Serviço Policial, na Magistratura, na Brigada Militar e, indubitavelmente, na Instrução Pública.

No rol dos elementos fundamentais para a consolidação do novo projeto, a escola pública no Rio Grande do Sul despontava, assim, como uma das instituições sociais que urgiam por reformulações basilares em sua estrutura, meios e fins. Anunciando uma inspiração fortemente positivista⁶³⁹, os documentos republicanos advogavam uma ideia de educação enquanto processo de adaptação do indivíduo ao novo meio social emergente, onde os mais experientes – entre estes, os mestres – começavam a ser reconhecidos como peças fundamentais nesse processo de socialização. Se a ideia era a construção de um novo país, edificação essa sustentada por outros pilares que não os que existiam até então, fazia-se necessária a produção e a circulação de novas crenças, que conduzissem os rumos do país a novos pontos de chegada.

É, precisamente no da formação de professoras (es) para atuar nas escolas primárias do Rio Grande do Sul, que nossa atenção recai sobre os espaços que a Educação Física passava a ocupar na vida social do novo país. Aos poucos - o que começou a ser observado nos textos legais, nos currículos das escolas primárias e, sobretudo, nos currículos dos cursos de formação de professoras (es) - é o fato de que as práticas de Educação Física foram adquirindo tempos e espaços ligeiramente mais amplos nos arranjos educacionais, ainda que esse processo não tenha se dado em avanço linear. O que gostaríamos de discutir aqui, a partir de uma breve análise das grades curriculares que trazemos, é justamente essa tensão encontrada entre presença e ausência, entre aumento e diminuição dos tempos e, conseqüentemente, o que tudo isso nos parece deflagrar: conceitos e características de uma área de conhecimento que passou a ser importante não somente na vida escolar, como também, na vida social do novo Brasil.

A investigação está assentada na análise de documentos escritos (sobretudo, currículos escolares de formação docente), os quais foram concebidos enquanto materiais e textos históricos, portadores de mensagens, sentidos e finalidades particulares ao seu contexto. Cabe ressaltar que a análise dos referidos documentos foi realizada tendo por base as leituras acerca das técnicas da análise documental (PIMENTEL, 2001; CORSETTI,

⁶³⁹ Para uma melhor compreensão do pensamento positivista sobre a Educação ler “Educação e Sociologia”, obra escrita por Emile Durkheim, publicada no ano de 1932 (obra póstuma). Sobre o positivismo no ideário educacional do Rio Grande do Sul, ver CORSETTI (2008).

2006). Assim, em busca da compreensão da realidade histórica eleita, este estudo foi construído a partir da inspiração teórica de Bourdieu (1983; 1996) e seu conceito de “campo”, com o qual nos fez tensionar a realidade da Educação Física no cenário sul-riograndense, na medida em que a posicionamos em meio a um contexto sócio-cultural do qual se fez, ao mesmo tempo, produtora e produto.

Interpretadas, as fontes históricas nos permitiram reunir as informações coletadas em dois sub-ítems: **“A Educação Física e a Escola Normal de Porto Alegre”** e **“A Educação Física e os Cursos Complementares no Rio Grande do Sul”**.

A Educação Física na Escola Normal de Porto Alegre

É interessante destacarmos que, à aurora do Novo Regime, a formação de professoras(es) primários, no estado do Rio Grande do Sul, concentrava-se na Escola Normal situada na capital, Porto Alegre. Idealizada ainda no ano de 1842, pelo então Imperador D. Pedro II, a referida instituição iniciou suas atividades efetivamente no ano de 1869, após um longo período de variações orçamentárias, que ora faziam avançar ou retroceder suas obras. Assim, a Escola Normal foi instituída em cinco de abril de 1869⁶⁴⁰, reformada em sete de abril de 1877⁶⁴¹, e reorganizada em quatro de fevereiro de 1881⁶⁴². O quadro abaixo, elaborado pela própria pesquisadora⁶⁴³ localiza, de forma ampla, os currículos de formação docente que, conseqüentemente, acompanhavam e anunciavam tais mudanças na Escola Normal:

⁶⁴⁰ Embora instituída no ano de 1869, o primeiro regulamento da Escola Normal foi aprovado no ano de 1872, pelo Acto Provincial de 19 de fevereiro de 1872.

⁶⁴¹ Lei Provincial n. 32, de sete de março de 1877.

⁶⁴² Lei Provincial n. 1.340, de 27 de maio de 1881.

⁶⁴³ Inspirado no Acto Provincial de 19 de fevereiro de 1872; na Lei Provincial n. 32, de sete de março de 1877 e na Lei Provincial n. 1.340, de 27 de maio de 1881. Grifo nosso.

Ilustração 1 - Quadro comparativo dos currículos de formação de professoras(es) da Escola Normal de Porto Alegre (1872 -1881)⁶⁴⁴

1872	1877	1881
1ª Instrução moral e religiosa, leitura, calligraphia, lingua nacional e pedagogia.	1º Grammatica philosophica nas suas applicações á língua portugueza, analyse e regência em classicos tanto prosadores quanto poetas, historia e litteratura desta lingua, elementos da rethorica.	1ª Portuguez (grammatica philosophica applicada á língua portugueza, composição portugueza).
2ª Arithmetica, algebra até equações do 2º grão exclusivamente, geometria pratica e escripturação mercantil.	2º Pedagogia, compreendendo sua historia, suas divisões e applicações praticas.	2ª Arithmetica, algebra até equações do 2º grão, e geometria com applicações praticas, noções geraes de mechanica.
3ª Dezenho.	3º Arithmetica, algebra até equações do 2º grão e geometria plana com applicações praticas.	3ª Pedagogia,compreendendo sua historia, suas divisões e applicações praticas e princípios de direito natural.
4ª Elementos de geographia e historia universal, historia e geographia do Brazil, e especialmente da provincia.	4º Geographia, cosmographia e historia e particularmente a patria.	4ª Geographia, noções geraes de historia universal e de mythologia, historia do Brazil.
5ª Noções geraes das sciencias physicas e naturaes applicaveis aos uzos da vida.	5º Noções de phisica e chimica, com applicações praticas; elementos de historia natural.	5ª Cosmographia, elementos de sciencias naturaes, e noções de agricultura.
	6ª Estudo da língua franceza.	6ª Francêz.
	7ª Desenho linear, figurado, de paisagem, topographico e de architectura; calligraphia.	7ª Allemão.
	8ª Musica vocal e canto.	Aula: Desenhos de paisagem e noções de perspectiva.
	9ª Gymnastica, Esgrima e Exercicios Militares.	

Fonte: Acto Provincial de 19 de fevereiro de 1872, Lei Provincial n. 32, de sete de março de 1877, Lei Provincial n. 1.340, de 27 de maio de 1881.

Ainda, no período Imperial, conduzindo nosso olhar para as práticas de Educação Física que fizeram parte das grades curriculares da Escola Normal, podemos perceber uma primeira tentativa de inserção dos saberes da área, por meio da disciplina de número nove que, no ano de 1877, correspondia às práticas de “Gymnastica, Esgrima e Exercícios Militares”, completamente ausentes no currículo de 1872.

⁶⁴⁴ As numerações aqui trazidas, antes das disciplinas, obedeceram à ordem anunciada pelas próprias fontes históricas consultadas. A partir delas, foi possível perceber que as reformas curriculares da Escola Normal deflagraram situações de acréscimo e diminuição do número de disciplinas, ao mesmo tempo em que anunciam, segundo interesses e concepções, a retirada de determinados saberes e a inclusão de outros.

Ao analisar o regimento de 1877, no qual estava explicitada a respectiva grade curricular, o inciso segundo do artigo de número 3 nos chama a atenção de um modo particular. Faz menção à distribuição das referidas disciplinas ao longo dos três anos do Curso Normal. O inciso determinava que o ensino daquelas designadas sob os números um, dois, três, quatro, seis e sete estaria presente durante todo o tempo de formação, ou seja, durante os três anos. De outro modo, as matérias correspondentes aos números cinco e oito ficavam destinadas aos dois últimos anos do curso.

Por fim, o ensino da disciplina designada sob o número nove – *Gymnastica, Esgrima e Exercícios Militares* - estava restrito ao primeiro ano de formação, tendo sua abrangência permitida apenas aos futuros professores do sexo masculino. Assim, colocando em diálogo as duas primeiras grades curriculares em questão, o seguinte quadro se delineava no ensino de Educação Física às(aos) futuras(os) professoras(es) primárias(os) do Rio Grande do Sul, no final da década de 1870: apenas os professores homens, que houvessem cursado com êxito o primeiro ano de estudos da Escola Normal, estariam aptos e autorizados a ministrar aulas de Educação Física nas escolas.

Ainda que não consigamos precisar em números a entrada de alunos do sexo masculino na Escola Normal de Porto Alegre, o que se pode afirmar é o fato de que muito embora a política declarada nos instrumentos legais fosse a de reservar o espaço para homens, o magistério público era consideravelmente mais procurado por mulheres do que por homens⁶⁴⁵. Alguns estudos, como o de Flavia Werle (2005), mostram que, embora objetivando formar professores homens para atuar no magistério das primeiras letras, muitas das matrículas da Escola Normal de Porto Alegre, em fins do século XIX, foram ocupadas por moças órfãs, advindas do colégio Santa Tereza⁶⁴⁶. Portanto, segundo a autora (WERLE, 2005, p. 613), no Rio Grande do Sul, constata-se uma “[...] situação de feminização imediata da formação para o magistério, vinculada à promoção de moças desvalidas.”

⁶⁴⁵ O Relatório apresentado em 1929 ao presidente do Estado do Rio Grande do Sul, Getúlio Vargas, pelo Secretário de Estado dos Negócios do Interior e Exterior, Oswaldo Aranha, nos traz uma ideia da superioridade de matrículas de alunas em relação às matrículas de alunos na Escola Normal de Porto Alegre, desde sua reorganização: no ano de 1881, registrou-se a matrícula de 29 homens e 70 mulheres; em 1882, 43 homens e 74 mulheres; em 1883, 38 homens e 69 mulheres; em 1884, 39 homens e 80 mulheres; em 1885, 44 homens e 75 mulheres; em 1886, 51 homens e 84 mulheres; em 1887, 51 homens e 106 mulheres; em 1888, 56 homens e 115 mulheres. (ARANHA, 1929, p. 290).

⁶⁴⁶ De acordo com Schneider (1993), o Colégio Santa Teresa era uma instituição assistencial destinada a acolher meninas órfãs, enquanto a Escola Normal tinha um *status* político-administrativo ligado à estrutura do poder provincial.

Nesse momento que tangenciava a década de 1870, a Educação Física pouco se fez presente na preparação dos professores da Escola Normal, uma vez que a demanda de alunos se mostrava consideravelmente inferior à de alunas. Ao mesmo tempo, a situação se agravava ao pensarmos que a inserção da disciplina na grade curricular do curso de formação docente, não implicou nesse momento, uma efetiva remodelação dos espaços físicos das escolas primárias para atender às necessidades advindas das atividades práticas. Nesse passo, podemos assim pensar que a entrada da Educação Física na escola primária do Rio Grande do Sul ficava igualmente comprometida em suas potencialidades de legitimação e alcance enquanto saber curricular reconhecido.

Em um quadro de ausências iniciais, ainda que presente a sensação fugidia de pontuarmos a origem dos fatos históricos, lançamo-nos aqui ao desafio (transitório) de afirmarmos que as primeiras tentativas de se estabelecer uma sistematização para a formação de professoras(es) de Educação Física no Rio Grande do Sul, se deram, justamente, a partir da criação da primeira Escola Normal de Instrução Primária, na capital do Estado. De acordo com Piccoli (1994, p. 20), o primeiro professor a assumir a cadeira de Ginástica na referida Escola foi Edmundo Muniz de Bittencourt⁶⁴⁷.

A Lei Provincial n. 1.340, de 27 de maio de 1881, aprova o terceiro regulamento da Escola Normal e, em seu bojo, há o anúncio de uma nova grade de saberes curriculares. Essa reorganização anunciada no título do documento⁶⁴⁸ refletia na mudança de algumas estruturas definidas pelo regulamento anterior, como por exemplo, a ampliação do curso de estudos oferecido para quatro anos: o primeiro ano foi destinado ao Curso Preparatório⁶⁴⁹ e, os três últimos, ao Ensino Normal.

⁶⁴⁷ Longe de operarmos em uma forma linear de historiografia, na qual erroneamente estaríamos a generalizar uma situação particular, não podemos considerar uma coincidência o fato de que, assim como se desenhava o quadro do professorado em Educação Física no país, Bittencourt era militar, respondendo pelo posto de capitão do 13º Batalhão de Infantaria do Exército. É interessante destacarmos que Bittencourt exercera função docente semelhante, na Escola Militar no Rio de Janeiro, até o ano de 1882 onde, diferentemente dos demais professores, recebia a titulação de “mestre de ginástica”.

⁶⁴⁸ Este documento foi redigido no ano de 1881, pelo então presidente da Província do Rio Grande do Sul, Francisco de Carvalho Soares Brandão, sob a denominação de “Regulamento para a Reorganização da Escola Normal” (RIO GRANDE DO SUL, 1881, p. 325).

⁶⁴⁹ O Curso Preparatório foi criado em 1881 para cumprir uma dupla finalidade educacional: preparar e habilitar os alunos das escolas primárias para o ingresso no Curso Normal e servir de campo para a prática de ensino dos alunos formandos do terceiro ano do Curso Normal. O Curso Preparatório estava organizado sobre uma grade curricular que continha quatro cadeiras, sendo que nenhuma delas se destinava ao ensino da Educação Física. Para além, as aulas no Curso Preparatório eram separadas por sexo e, nessa divisão, podemos perceber o reforço de algumas posições e funções sociais bem explícitas. Referimo-nos aqui ao caso da cadeira

No rol das disciplinas curriculares previstas, assim como ocorrera no regulamento de 1872, novamente há a ausência de quaisquer referências ao ensino ligado às práticas de Educação Física. Entre avanços e retrocessos no campo da formação de professores no estado do Rio Grande do Sul, a grade curricular apresentada anteriormente aponta que a Educação Física novamente ficara à margem da preparação das(os) futuras(os) mestras(es). Esse fato é capaz de aprofundar ainda mais os questionamentos não somente sobre sua propagação enquanto saber escolar, mas antes disso, sobre a simples presença nos ambientes escolares da província.

No ano de 1897, o então presidente do Estado, Julio Prates de Castilhos, institui o Decreto Estadual n. 89 com a principal finalidade de reorganização da instrução primária do Rio Grande do Sul. Justificando a elaboração do documento, Julio de Castilhos inicia a redação do texto de forma provocativa, considerando a necessidade de reorganizar o serviço da instrução primária de acordo com o que considerava ser as novas exigências do ensino. Nesse sentido, abrir-se ao “novo” significava, entre outras façanhas, fechar-se ao “velho” e já considerado ultrapassado ensino do período imperial.

Desde o anúncio, feito dois anos antes de sua execução, tal projeto carregava consigo a promessa de equiparação da instrução pública sul-rio-grandense aos demais ramos da administração estadual, no que tange à qualidade de organização. Ao que parece, por motivos de má-distribuição orçamentária⁶⁵⁰, havia um grande contraste entre as ampliações e progressos que ocorriam nos demais departamentos da administração pública, e aqueles delineados pelo campo da educação. Já se fazia hora de dar atenção a este ramo do serviço estadual, não tardando de dar início, como defendia Julio de Castilhos (1896,p. 15), a sua “imprescindível reorganização”.

Nesse primeiro documento educacional republicano de extensão estadual, a reforma por ele proposta mobilizava, pois, uma natureza grandiosa a ser reestruturada. Caracterizava-se, entre outras promessas, pela garantia da estabilidade; pela unidade de direção, tão ausente nas escolas da corte; pela laicidade, liberdade e gratuidade do ensino

de “Desenho linear, calligraphya” que, no tocante à formação das meninas, era acrescida do ensino de “trabalhos de agulha” e “costura usual” (RIO GRANDE DO SUL, 1881).

⁶⁵⁰ Ao que nos apresentam as fontes históricas consultadas (CASTILHOS, 1896,p. 14), desde o Regime Imperial, grande parte do orçamento destinado à construção de obras públicas, sobretudo aquelas referentes à educação, era proveniente das rendas da Loteria Federal. No ano de 1896, por exemplo, as fontes apontavam a importância de 107:520\$000 (contos de réis – aproximadamente R\$ 105.000,00 atuais) para mobilizar a construção de prédios escolares, adaptados às escolas distritais. A começar tais edificações pela capital do Estado, o projeto previa a adequação das instalações ao funcionamento dos três graus do ensino primário.

primário. De um modo particular, a Reforma de 1897 reclamava como sua a responsabilidade “pela aptidão profissional e moral do professorado e de todos aqueles que exercem funções de direcção e inspecção” (CASTILHOS, 1897, p. 16), ou seja, estava entre as primeiras medidas anunciadas, uma melhor preparação para as(os) professoras(es). Em linhas gerais, previa-se e defendia-se um ensino primário livre, leigo e gratuito a ser ministrado pelo próprio Estado, no interior de duas novas organizações escolares: os colégios distritais e as escolas elementares.

A Educação Física e os Cursos Complementares no Rio Grande do Sul

A nova organização da educação primária do Estado destinava ao Curso Complementar a função principal de formação do professorado primário, antes concentrada na Escola Normal da capital e, ao Curso Elementar, a responsabilidade pela educação primária das crianças, propriamente dita. Por sua vez, os cursos complementares deveriam ser ministrados dentro de uma nova configuração escolar que emergia: os chamados Colégios Distritais.

Em substituição à Escola Normal da capital, instituição única e distante das mais longínquas regiões do Estado, os Colégios Distritais representaram uma tentativa de democratização da formação de professoras(es) no Rio Grande do Sul, ao criar unidades espalhadas por toda extensão de seu território. Pela política de criação de mais Colégios Distritais, a formação de professoras(es) ganharia, num primeiro momento, em quantidade através dos cursos de estudo complementares, que habilitavam as(os) alunas(os) ao magistério primário. Logo após a criação do Colégio Distrital da capital, em 1901, inaugurava-se um Colégio em Santa Maria e outro em Cruz Alta (RIO GRANDE DO SUL, 1901c). Na sequência da política de multiplicação, criou-se, em 1902, colégios similares em “Santa Cruz, Taquary e S. João do Montenegro” (RIO GRANDE DO SUL, 1902). Desse modo, o processo continuava avançando por todo o Estado, até que, a partir de 1905, alguns Colégios Distritais começaram a ser suprimidos por falta de procura, sendo quase nula, em muitos casos, a frequência ao curso.

As fontes apontam o ano de 1901, como aquele em que a nova política de formação do professorado primário é realmente efetivada a partir da criação, na capital, do primeiro

Colégio Distrital⁶⁵¹ (RIO GRANDE DO SUL, 1901a). Em substituição à Escola Normal, criada em 1869, o Colégio era organizado em duas seções que deveriam funcionar separadamente: uma para os alunos, e outra, para as alunas. Cabe ressaltar que, em sua organização temporal, o Curso Complementar estaria separado em três classes (três anos), onde haveria um único professor para cada classe, responsável pelo ensino de todas as matérias. É o que nos mostra a ilustração abaixo, elaborada pela pesquisadora:

Ilustração 2 - Carga horária semanal das disciplinas do Curso Complementar (1901) - Colégios Distritais

Disciplina	1ª Classe	2ª Classe	3ª Classe
Portuguez	6	6	6
Francez	3	3	6
Mathematica	6	4	-
Geographia	4	3	3
Historia	3	3	3
Calligraphya	2	2	2
Desenho	2	2	2
Musica	1	1	1
Gymnastica	1	1	1
Physica e chimica	-	3	-
Cosmographia	-	-	2
Historia Natural	-	-	2
Direito Patrio	-	-	2

Fonte: Decreto n. 385 de 9 de maio de 1901.

Ao observarmos a disciplina de “Gymnastica”, no rol das disciplinas curriculares, constatamos que, embora presente nas três classes, novamente é elencada em último lugar na ordem dos saberes. Ao mesmo tempo, se comparado o tempo destinado aos seus conteúdos com aquele destinado à disciplina de “Portuguez”, por exemplo, vemos que as diferenças são aí multiplicadas por seis. Nesse quadro, o professorado primário que estava a se formar pelo Curso Complementar assistia a uma hora de aula de “Gymnastica”, ao longo de suas 28 horas de aulas que compunham a semana escolar. (RIO GRANDE DO SUL, 1901b).

Ao que nos move o olhar, parece assim que à Educação Física caberia um movimento de entrada sutil e lento no ambiente educacional formal, adequado também ao ritmo do reconhecimento que a educação integral do aluno conquistava no âmbito mais geral do

⁶⁵¹ Ao analisarmos a legislação educacional do período, fica clara a intenção do novo governo em descentralizar a formação de professoras(es), antes ocorrida apenas na capital.

pensamento educacional sul-rio-grandense. Sopravam-se, assim, no Estado, os ares de uma modernização da escola trazidos, entre outras, pela ideia de um currículo de formação que começava, paulatinamente, a abrir espaço à compreensão do movimento corporal sistematizado como saber educacional legítimo.

De outro modo, é possível pontuarmos que a presença da Educação Física enquanto disciplina curricular nos cursos de formação docente não obedeceu uma trajetória linear, nem mesmo no que disse respeito a sua denominação. Um exemplo marcante desse feito de mudanças e transformações constantes é a situação trazida pela Ilustração 3, na qual é explicitado o currículo do curso complementar de 1906. Se um olhar apressado sobre sua organização é capaz de afirmar novamente a ausência da Educação Física no arranjo curricular; um pouco mais de cautela e demora na análise das ementas das respectivas disciplinas nos traz à tona a informação de que as práticas ligadas à Educação Física estariam inseridas na grande disciplina denominada “Pedagogia”, cuja descrição de conteúdos era a seguinte: “Pedagogia - sua historia, educação physica, intellectual e moral, methodologia, practica do ensino” (RIO GRANDE DO SUL, 1906). Ao que parece, havia, a partir da atenção dada ao corpo, um alargamento da compreensão desta disciplina denominada “Pedagogia”, antes concentrada apenas no aperfeiçoamento das dimensões intelectuais e morais.

Assim, começaram a surgir nos currículos de formação de professoras(es), no Rio Grande do Sul, dois termos que passavam a relacionar-se com a Educação Física: a “Gymnastica”, disciplina específica, compreendida como uma forma particular de sistematização dos movimentos corporais; e a “Educação Physica”, saber que emergia da disciplina de Pedagogia, e localizava-se para além dessa, como uma prática escolar que deveria apresentar um sentido amplo ao irradiar-se a todas as faces da cultura escolar. Embora distintas, Paiva (2003) nos lembra, com brilhantismo, o sentido precípua que as une: suas finalidades educacionais e pedagógicas.

Se nesse momento o interesse recai sobre a “Educação Physica”, cabe aqui lembrarmos a seriedade e a riqueza de detalhes com que foi construído o trabalho de Vago (2002), cujo espaço escolhido foi a escola mineira à aurora do século XX. Estudando de forma pormenorizada ambos os significados supracitados, o autor consegue nos fazer refletir sobre a realidade sul-rio-grandense, ao pontuar as diferenças e semelhanças do processo de construção de sentidos que sustentavam a “Educação Physica” enquanto verdade a ser refletida e vivenciada *naquele* momento e *naquele* ambiente escolar.

Abordada pelo referido autor (VAGO, 2002) como um artefato da cultura escolar, a “Educação Physica” ligou-se diretamente a uma ideia de criação de hábitos saudáveis e moralmente educados e foi atravessada pelas noções médicas de higiene, prevenção de doenças e manutenção da saúde. De outro lado, a “Educação Physica” também disse respeito a uma noção de conformação dos corpos infantis ao espaço inquestionavelmente valoroso do ambiente escolar, ou seja, aquele que representava, em menor escala, a nova sociedade que se almejava construir.

Para além, entre outros autores, Pykosz e Oliveira (2009) referem que o mobiliário escolar tem significativo destaque nos estudos sobre higiene devido a sua importância quanto a aquisições de hábitos que ele pode conformar, causar ou evitar, já que tal elemento incide diretamente nos corpos dos escolares. Os autores apontam que o mobiliário passou a representar uma preocupação que reuniu médicos e arquitetos escolares ao seu entorno, sobretudo pelas questões relacionadas à postura e a formas adequadas de tratamentos corporais.

É interessante destacar que esses aspectos são apontados também por Viñao (1995), justamente como os mais relevantes na conformação das culturas escolares e, por sua vez, encontram eco nos termos de Vidal e Faria Filho (2005), para quem são igualmente considerados como os princípios ordenadores da escola. Nesse sentido, a análise da Ilustração 3 nos permite perceber que nas duas primeiras séries do curso complementar, as futuras complementaristas nada recebiam sobre os conhecimentos acima referidos, ficando esse ensino apenas para a terceira e última série.

A situação de escassez de tempo/espaço na referida formação ainda se agrava quando pensamos na ideia de que apenas duas horas semanais eram então destinadas para a disciplina de Pedagogia. Nesse entendimento, é necessário lembrarmos que no interior dessa disciplina, a “Educação Physica” não era conteúdo hegemônico, mas sim, como vimos, dividia espaços com os outros saberes, advindos das dimensões intelectual e moral, conforme citado anteriormente.

Ilustração 3 - Carga horária semanal das disciplinas do Curso Complementar (1906) – Escolas Complementares

Disciplina	1ª Série	2ª Série	3ª Série
Portuguez	6	5	4
Francez	3	3	2
Allemao	2	2	2
Geographia	2	2	2
Historia	2	2	2
Pedagogia	0	0	2
Noções de Direito Pátrio	0	0	2
Arithmetica	6	6	6
Algebra			
Geometria e Trigonometria			
Physica ,Noções de Mechanica	5	6	4
Chimica			
Historia Natural	0	0	0
Desenho	2	2	2
Música	2	2	2

Fonte: Decreto n. 874 de 28 de fevereiro de 1906.

Assim, em compasso com os contornos (ou a falta deles) em que se encontrava a referida disciplina, a formação de professores para o trabalho com a “Educação Physica”, no estado sul-rio-grandense, anunciava algumas características peculiares que podem ser evidenciadas. O quadro inicial de professores que aqui se delineava reproduzia o quadro mais geral do país, onde a especialização do professor na área não era o foco principal, já que a própria noção de “Educação Physica” se encontrava dispersa pelo currículo de formação docente. Se é certo que procuramos encontrar na História as estruturas já firmadas e consolidadas da Educação Física que hoje conhecemos, ou seja, de um campo do saber; é necessário seguirmos firmes na trama histórica, na mesma proporção em que é necessário seguirmos pacientemente.

O que queremos dizer com essa reflexão é que nesse momento histórico, em que vimos uma área adentrar vagarosamente os currículos dos cursos de formação docente no Rio Grande do Sul, o enredo principal não se mostrou afeito a ação de diferenciar a seus saberes dos demais, especializando profundamente a figura de um professor para tal trabalho. Antes, a ideia de concentrar os saberes no interior de disciplinas pontuais (“Gymnastica”) ou de espalhá-los por todas as dimensões da cultura escolar (“Educação

Physica”), revela justamente essa atmosfera processual que marcou a trajetória histórica da disciplina a que hoje conhecemos como Educação Física.

Na esteira dessas evidências, é necessário compreendermos que os cursos de formação docentes disponíveis no momento agiam mais no sentido de preparar (mesmo que minimamente) o professor para o trabalho “com” a Educação Física – em seu duplo sentido - do que, propriamente, formar uma (um) professora(or) específica(o) “para a” Educação Física. Esse olhar que, à primeira vista se mostra tão evidente, nos convida a repensar os pensamentos circulantes sobre a carência de professoras(es) especializadas(os) e, principalmente, sobre seu enfoque como um problema a ser superado. Ao menos nesses momentos iniciais de formação do campo, a “carência” a que nos referimos não foi compreendida como um “problema”, mas sim, como parte do processo. Afinal, para que a falta de professoras(es) de Educação Física tenha se tornado um problema histórico a ser solucionado, foi necessário, primeiramente, que a própria Educação Física tivesse se tornado um elemento essencial para a Educação, com seus contornos e finalidades bem definidos. E, neste momento, ao que sugerem as fontes, essa posição ainda não havia sido alcançada no arranjo curricular.

Foi ainda no interior da disciplina de “Pedagogia” – anunciada na grade curricular da Escola Complementar do ano de 1909 – que pudemos localizar pontualmente os limites que diferenciavam a “Educação Physica” da “Gymnastica”. Nessa ocasião, os dois saberes, conjuntamente, passaram a fazer parte do rol de elementos a serem trabalhados pela referida disciplina, o que deflagrou uma definição de suas fronteiras educacionais e, ao mesmo tempo, uma diferenciação de suas finalidades no espaço escolar.

Nessa trajetória de diferenciações, o currículo de 1909, socializava as(os) professoras(es) sul-rio-grandenses a partir de um modelo particular de ginástica, a saber, a “Gymnastica Sueca”. Esse modelo (ou método) particular teve uma grande aceitação no Brasil, na virada do século XIX para o XX, sendo defendido fervorosamente por intelectuais da época, como Rui Barbosa (*1849 +1923) e Fernando de Azevedo (*1894 +1974). No pensamento de ambos é possível identificarmos um esforço de especificação da nova área, com vistas a que ela fosse aceita e compreendida nos currículos de formação: em Barbosa, encontramos recorrentemente a menção feita à “Ginástica”, ao passo que em Azevedo, tal especificação já é tratada como “Educação Física”.

Ilustração 4 - Currículo de formação das(os) professoras(es) da Escola Complementar – Curso Complementar (1909)⁶⁵²

1909
Portuguez (Grammatica, Redacção e Composição)
Francez (Regras essenciaes da grammatica estudadas praticamente, tradução e exercicios de conversação)
Geographia (Geral, chorografia do Brazil e cosmografia)
Historia (Universal e especialmente do Brazil)
Mathematica (Arithmetica, estudo completo; algebra até equações do 2º gráo inclusive; geometria a três dimensões)
Direito Patrio (Acções de direito constitucional da União e do Estado)
Sciencias (Elementos de sciencias physico-chimicas e de historia natural com applicação ás industrias e á agricultura)
Pedagogia (Sua historia, educação physica, intellectual e moral, methodologia e pratica do ensino. <i>Esripturação mercantil. Noções de hygiene. Trabalhos manuaes. Desenho e musica. Gymnastica sueca</i>).

Fonte: Decreto n. 1479, de 26 de maio de 1909.

Entender a participação de Barbosa na construção de um pensamento inaugural em defesa da Ginástica no ambiente escolar requer que, simultaneamente, tenhamos clareza do contexto em que este estava inserido e que impulsionou a emergência, ainda que não explícita⁶⁵³, de um novo significado às práticas corporais. Advogado fervoroso das possibilidades emancipatórias da educação pautadas, sobretudo, na “liberdade de ensino”, Barbosa (1946,p. 61) dedica seus esforços no sentido da superação da ignorância popular, elegendo como foco principal e indispensável a esse processo a educação primária. Imerso em suas concepções políticas liberais, o intelectual propôs mudanças significativas na inércia que pairava sobre os estabelecimentos, conteúdos e métodos de ensino de sua época, responsabilizados, segundo ele, por serem os causadores da “morte da inteligência”.

⁶⁵² Quadro composto pela pesquisadora, tendo por base o Decreto n. 1479, de 26 de maio de 1909. Grifos nossos. Vale lembrar que essas disciplinas seriam divididas em três séries. Porém, o documento legal não traz a especificação exata de sua ordem e carga-horária.

⁶⁵³ O pensamento de Barbosa sobre a Educação Física se baseia no Parecer n. 224, expedido no ano de 1882. Esse Parecer se referia à Reforma Leôncio de Carvalho, oficializada pelo Decreto n. 7247, de 19 de abril de 1879, que recebia o título de “Reforma do Ensino Primário e Várias instituições complementares da Instrução Pública”. Num primeiro momento, esse projeto não foi apreciado, encontrando seu destino final nos arquivos da Câmara dos Deputados. Apenas em 1946, é republicado pelo Ministério da Educação e Saúde, sendo esta a versão que nos valem para este estudo.

Entendia que a organização do ensino no modo como se apresentava não atingia a infância escolarizada pelo fato de não estar ao alcance de suas possibilidades naturais, pertencentes à própria escala evolutiva do ser humano. Nesse sentido, a educação se encontrava na contramão do processo modernizador, funcionando como um verdadeiro obstáculo em lugar de um trampolim que elevasse a população brasileira aos patamares do progresso. Era preciso adequar o ritmo escolar ao ritmo biológico das crianças e assim vislumbrar a possibilidade de “desenvolver harmonicamente, pela sua gradação natural, todas as faculdades e energias humanas condenadas pelos métodos atuais a eterno letargo” (BARBOSA, 1946, p. 60).

Ao prescindir, explicitamente, corpo e espírito, Barbosa (1946, p. 49) afirma que a escola de seu tempo, desconhecendo as “leis fatais do desenvolvimento fisiológico da criança” em vez de incentivar a evolução natural e crescente da vida orgânica, não atua sobre ela senão como uma das influências mais prejudiciais, não levando a outro fim que não seja a depauperação da espécie. Alerta que a natureza, no entanto, não abre mão dos seus direitos e assim dá voz ao que parece ser um dos eixos principais de sua proposta: “a higiene do corpo e a higiene da alma são inseparáveis” (BARBOSA, 1946, p. 49).

É nesse ideário de preocupação com a saúde dos corpos dos alunos em busca da formação do novo indivíduo que formaria o novo Brasil e frente ao seu caráter científico⁶⁵⁴, sustentado por pesquisas na área da fisiologia, biologia e anatomia, que a Ginástica, recebe importância áurea no ideário educacional de Barbosa e, sobretudo, em suas proposições de mudanças. No que tange à formação de professores para ministrar a disciplina e diante de tamanha importância que seus argumentos usavam para justificá-la, Barbosa (1946) anuncia o ineditismo de uma intenção de consolidar a formação especializada, por meio da criação de uma Escola Normal de Ginástica. No entanto, seus anseios foram limitados – como teremos oportunidade de demonstrar – ao espaço de uma seção especialmente reservada para tal fim, no arranjo curricular dos cursos de formação docente. É, por meio de sua proposta, que surge, também, uma das primeiras tentativas de reconhecimento do valor individual do professor especializado na área, reivindicando para estes equiparação em categoria e autoridade àqueles que ministravam as outras disciplinas escolares.

⁶⁵⁴ De acordo com Soares (1994, p. 182), esse “caráter científico” foi responsável por conferir à Ginástica um *status* diferenciado, possibilitando uma maior expansão do pensamento higienista no período republicano quando os médicos, assumindo cargos administrativos, participaram mais ativamente da vida pública do país.

O então circulante Método Alemão de Ginástica⁶⁵⁵ que, segundo Tesche (2008) apresentava uma conotação militarista e buscava a fortificação da raça, tão defendida pelos higienistas, era recusado por Barbosa na medida em que os objetivos do referido Método discordavam daqueles que o intelectual compreendia fazer parte da ginástica inscrita no compasso dos objetivos educacionais mais amplos. Como a escola não deveria ter a finalidade, em seu entender, de sustentar um sistema que convertesse os alunos em ginastas profissionais ou militares especializados, Barbosa propõe a substituição do Método Alemão pelo Método Sueco, que julgava mais adequado à realidade escolar pretendida, atual e futura⁶⁵⁶.

No entanto, se primando por um simétrico desenvolvimento muscular com vistas às exigências da maternidade futura sem, contudo, “acarretar prejuízo da doçura e das maneiras, da graça e elegância do talhe, da bela harmonia das formas femininas” (BARBOSA, 1946, p. 91)às mulheres, o Parecer propunha uma combinação do ritmo e do canto com a ginástica, encerrando-se mais especificamente na calistenia; aos homens, com o intuito de cultivar as forças corpóreas e educar um caráter viril e, ao mesmo tempo, a exemplo das civilizações modernas, nutrir as crianças da arte da defesa de sua pátria, o documento propunha acrescentar à ginástica masculina os exercícios militares. É, nesse quadro de solidariedade e incentivo à presença das práticas militares, que Paiva (2004, p. 62) afirma ser o Parecer de Barbosa o instrumento que introduz incisivamente o sentido militar na Educação Física escolar brasileira.

O Método Sueco, em razão de sua dimensão pedagógica, também conquistou a simpatia de Fernando de Azevedo que, em 1920, dedicava-se à publicação de suas duas primeiras obras, ambas destinadas à Educação Física⁶⁵⁷. Se Barbosa concentrou seus esforços na preocupação com o desenvolvimento harmônico do corpo escolarizado, fazendo

⁶⁵⁵ Vale lembrar que Tesche (2008) pontua as contribuições das práticas corporais alemãs não somente como a Ginástica, mas sim, como um grupo maior de atividades culturais, chamado *Turnen*. Segundo o próprio autor, “o *Turnen* não era somente a prática da ginástica, mas somado a elementos como o teatro, o canto coral, a existência de bibliotecas, o bolão e outros que faziam parte importante na afirmação da identidade do alemão e seus descendentes” (p. 250).

⁶⁵⁶ De acordo com Herold Junior (2005, p. 244), “o cerne metodológico que expressa essa preocupação é o equilíbrio entre instruir e educar. Na prática, essa questão significa a superação do exercício pelo exercício, da força pela força, da habilidade pela habilidade, para se alcançar fins “mais elevados”. Assim como a instrução pela instrução era criticada pela sua incapacidade moralizadora, o desenvolvimento dos músculos pelos músculos não era considerado educativo”.

⁶⁵⁷ A saber: “Da educação física: o que ela é, o que tem sido e o que deveria ser, seguia de Antinöus: estudo de cultura atlética”, ambas publicadas pela Editora Weisflog Irmãos.

com que suas verdades se justificassem pelos males causados por um quadro de ausências que a sustentavam no cenário educacional, Azevedo vendo na Educação Física uma inspiração imensa e apaixonada para seus estudos, preocupou-se em justificá-la pelas luzes de suas funções (trans)formadoras diante da juventude:

Não se pode desconhecer quanto lucraria a mocidade moderna com esta compreensão mais ampla da escola [...] A educação física não serve apenas, como antes erradamente se cogitava, para favorecer o desenvolvimento harmônico do corpo, desempenha funções de não menor relêvo na formação da vontade e do caráter e no exercício das forças volitivas. Ela é parte integrante de todo um sistema de educação [...] tende antes de tudo a atuar sôbre o corpo humano, a enrijá-lo e a robustecê-lo, para atingir o plano psíquico e moral [...]. (AZEVEDO, 1960, p. 23-24)

Mais do que entender que o contexto no qual Azevedo implantou suas ideias relativas à Educação, de um modo amplo, e à Educação Física, de um modo particular, seguia na esteira das aspirações de nacionalização e modernização da população brasileira anunciadas na proposta de Barbosa, a fim de que de fato concorramos para nos aproximar de seu pensamento, é necessário fazermos emergir um episódio da carreira do intelectual que, sem dúvidas, deixou marcas indeléveis em suas perspectivas educacionais, a ponto de tornar sua luta pela reforma educacional um modo de viver e a boa formação dos educadores brasileiros, um projeto majestoso.

De acordo com Lima (2002, p. 3), a primeira oportunidade de pôr em prática tais convicções aconteceu no ano de 1915, quando da verificação do funcionamento do Ginásio do Estado, em Belo Horizonte, observando o tipo de ensino ministrado, o regime de disciplina e a relação entre professores e alunos. No mesmo ano, responsabilizou-se pela reformulação do ensino de Educação Física nas escolas mineiras, enviando um projeto de lei ao governo de Minas Gerais com a proposta de tornar obrigatórias as aulas de Educação Física em todas as escolas, fossem essas particulares ou públicas. Neves (2002, p. 4) aponta que tal projeto teve a aprovação da Câmara Estadual dos Deputados e, como autor do mesmo, Azevedo se viu na obrigação de concorrer à então criada cadeira de Educação Física no Ginásio do Estado.

Diante da sociedade e da época em que vivia, era evidente que um professor de Educação Física deveria ser dotado de plenas e explícitas aptidões físicas. Um jovem pequeno e franzino - próprio da juventude elitizada daquele momento, socializada em meio familiar e destinada aos livros e/ou à vida religiosa - nunca poderia atuar nesse

departamento, mesmo que sua habilidade intelectual, didática, disponibilidade à instrução ultrapassasse em muito àquela apresentada pelo outro candidato, um pugilista, segundo o próprio Azevedo. Malgrado a seu ver, por artimanhas políticas, o jovem educador perdeu a disputa com o outro candidato, que assumiu em seu lugar, a cadeira de Educação Física do Ginásio Mineiro.

É interessante salientarmos que, nesse concurso, Azevedo apresentou o trabalho “A poesia do corpo”, no qual, segundo Camargo (2006, p. 21), tendo como estratégia a educação física, o educador trabalhou com o conceito de nacionalidade e defendeu a tese de “regeneração social do país”. O autor aponta ainda que Azevedo era guiado pela convicção da defesa da “regeneração social” em nível nacional, vendo na escola um espaço relevante para a obra de regeneração da sociedade, sendo que no campo educacional a educação física desempenhava um papel de suma importância.

A injusta derrota fez com que Azevedo voltasse ao Rio de Janeiro e lá acentuasse sua luta contra a pouca importância dada à prática do “bom ensino”. Segundo ele, os educadores de sua época privilegiavam a posse do conhecimento sem se preocupar, no entanto, com a forma de transmiti-lo. Nesse sentido, Neves (2002, p. 7) sustenta que, como reformador, Fernando de Azevedo defendeu a importância das práticas pedagógicas, ou seja, de que os professores saibam não só *o que* ensinar, mas *como ensinar*, de modo que, em seu pensamento, não deveria haver lugar para professores não engajados no ideário da então emergente Educação Nova.

Para uma Educação Nova, Azevedo advogava uma Nova Educação Física que, a exemplo de Barbosa, condenava ao fatalismo errôneo as finalidades extremas de exercitação do corpo, sustentadas a partir de prejuízos aos atributos intelectuais e morais. Sendo ponto passivo no pensamento de ambos, o exagero da exercitação dos músculos que encontravam em si sua razão de ser, nada contribuía com alguma utilidade ao momento de transição em que se encontrava a sociedade brasileira, nem tampouco com as exigências de construção de um novo indivíduo social. Afinal, no entender de Azevedo, no novo projeto de sociedade, baseado nas trocas, nas relações de competição mercadológica, devia-se buscar uma educação pelo esforço, pela fadiga enquanto meio educativo e não desvirtualizador da moral ou da valorização de sentimentos egoístas prejudiciais ao engrandecimento social.

A ginástica sueca, sistematizada no início do século XIX, compreendia, por sua vez, um método de ginástica pautado na ciência, com fins pedagógicos e sociais. De acordo com

Soares (2001, p. 57), esse método foi pensado para banir os vícios da sociedade, entre os quais o alcoolismo, pois a ciência o colocava como um “instrumento capaz de criar indivíduos fortes, saudáveis e livres de vícios, porque preocupados com a saúde física e moral”. Como nos traz Teixeira (2004), do ponto de vista pedagógico, Azevedo acreditava que nenhuma escola ou método superava o sueco e, ao fazer opção por este, não desconsiderava a existência e o valor de outros métodos, mas sim questionava suas adequações ao ambiente escolar. Vale mencionar que na relação do material didático previsto para as escolas primárias do Estado, até o ano de 1929, apenas a obra de Azevedo – Da Educação Physica – fora selecionada para leitura na disciplina de “Gymnastica” (ARANHA, 1929, p. 33).

É interessante pontuarmos que nesse processo de (in)definições no ambiente escolar sul-rio-grandense, nas primeiras décadas do século XX, a “Gymnastica” aparece como a primeira forma de sistematização das práticas corporais nos currículos dos cursos de formação docente. Se analisarmos a grade curricular abaixo que expõe a nova reforma do Curso Complementar, realizada em 1916, podemos perceber que a disciplina de “Gymnastica” finalmente se consolida no arranjo mais geral do currículo, deixando de fazer parte, efetivamente, dos saberes da disciplina “Pedagogia”.

Ilustração 5 - Carga horária semanal das disciplinas do Curso Complementar (1916)⁶⁵⁸

Disciplina	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a
Portuguez	4	3	3	2
Francez	4	3	3	2
Geografia e Historia	3	3	3	3
Pedagogia, Direito Patrio	2	2	2	2
Licções praticas de Pedagogia	-	-	2	2
Physica, Chimica e Sciencias	3	3	3	3
Arithmetica, Algebra, Geometria	3	3	3	3
Desenho	1	1	1	2
Musica	1	1	1	1
Escreituração Mercantil	-	1	1	1
Trabalhos manuais	2	2	1	2
Gymnastica	1	2	1	1

Fonte: Decreto-Lei n. 2.224, de 29 de novembro de 1916.

⁶⁵⁸ Quadro composto pela pesquisadora, tendo por base o Decreto-Lei n. 2.224, de 29 de novembro de 1916. Grifos nossos.

É pertinente pontuarmos, no entanto, que as lições práticas voltadas à “Educação Physica”, no sentido amplo, permaneceram espalhadas no currículo de formação e, de forma pontual, podiam ainda ser encontradas na disciplina “Licções praticas de Pedagogia”. Por sua vez, a criação da disciplina de “Gymnastica” representou a delimitação espaço-temporal dos conteúdos no arranjo mais geral do referido currículo, fazendo com que uma leitura diferenciada de suas funções pedagógicas começasse a ser feita. Ainda que tivéssemos nas escolas uma situação bastante limitada no que se refere à prática efetiva da aula de “Gymnastica”, sua especificação no currículo de formação docente demonstra uma nova importância que começava a ser dada a seus saberes não somente na vida escolar, mas também, na vida da sociedade em que essa escola estava inserida.

Considerações Finais

A partir das fontes históricas analisadas, tornou-se possível perceber a trajetória ascendente da disciplina Educação Física no contexto educacional do Rio Grande do Sul, sendo notadamente marcada por movimentos não lineares de avanços e retrocessos.

De uma breve disciplina semanal, citada pela primeira vez no currículo da Escola Normal de Porto Alegre, no ano de 1877, a Educação Física veio a ocupar, em 1940, o espaço de uma Escola Superior especialmente destinada ao trato com os seus saberes, cuja estrutura oferecia cursos formadores com duração mínima de um ano letivo. Entre esses dois extremos do processo de construção da Educação Física enquanto campo de conhecimento - que, por vezes, devem ser lembrados como parte integrante de um *continnum* que se (re) cria até os dias de hoje - movimentos marcantes surgiram na tentativa de diferenciação e legitimação da Educação Física no espaço escolar, via formação de professoras(es).

Se a disciplina, inicialmente designada pela denominação de “Gymnastica” ganhava, pouco a pouco, mais importância na política educacional do período, conseqüentemente, mais tempo e mais espaço deveriam ser destinadas a ela nas grades curriculares das escolas formadoras de professoras(es). Nessas, por sua vez, a análise nos permitiu identificar a presença de não apenas uma forma de ensinar a Educação Física, mas sim, de concepções variadas, provenientes de diferentes correntes de pensamento, que refletiam, justamente, a falta de um trabalho unificado e centralizado desde a preparação das(os) professoras(es).

Nesse caminho, compreender o lugar da Educação Física na educação escolar do Rio Grande do Sul do momento em questão, possibilitou-nos perceber a atmosfera de transformações que perpassou a prática educativa como um todo, ressignificando o que se apresentava conceitualmente sobre a própria noção de escola e suas finalidades. A partir das convicções defendidas pelos documentos legais, regimentos escolares e outros materiais pedagógicos produzidos no momento, percebeu-se a adoção de um conceito de educação mais dinâmico, ritmado e fluido, que parecia solicitar o movimento corporal como parte do processo de ensino-aprendizagem.

Referências

- AZEVEDO, F. **Da educação física: o que ela é, o que tem sido e o que deveria ser**(seguido de Antinoüs). São Paulo: Melhoramentos, 1960.
- BARBOSA, R. **Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública: 1883**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1946. v. 10, t. 1.
- BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Tradução de Jeni Vaitsman. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- BOURDIEU, P. **As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário**. Tradução de Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- CAMARGO, E. A. S. P. A Poesia do corpo: a defesa de uma moral austera. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 13-46, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 21 out. 2008.
- CASTILHOS, Julio Prates. **Mensagem enviada à Assembleia dos Representantes do Estado do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre, Typografia de Cesar Reinhardt. Acervo: Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Sul. 1895.
- CASTILHOS, Julio Prates. **Mensagem que acompanhou a proposta do orçamento para o exercício de 1897 apresentada à Assembleia dos Representantes do Estado do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre, Typografia de Cesar Reinhardt. Acervo: Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Sul. 1896.
- CASTILHOS, Julio Prates. **Mensagem que acompanhou a proposta do orçamento para o exercício de 1897 apresentada à Assembleia dos Representantes do Estado do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Typografia de Cesar Reinhardt, 1896. Documento do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Sul.
- CORSETTI, B. Análise documental no contexto da metodologia qualitativa: uma abordagem a partir da experiência de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos. **UNIREVISTA**, São Leopoldo, v. 1, n. 1: 32-46, jan. 2006.
- HEROLD JUNIOR, C. Da instrução à educação do corpo: o caráter público da educação física e a luta pela modernização do Brasil no século XIX (1880-1915). **Educar**, Curitiba, n. 25, p. 237-255, 2005.
- LIMA, H. I. Fernando de Azevedo e o Projeto Liberal de Educação. **Revista de Pedagogia**, Brasília, v. 3, n. 5, jan./jul. 2002. Número Especial sobre Fernando de Azevedo.
- NEVES, A. L. O professor Fernando de Azevedo. **Revista de Pedagogia**, Brasília, v. 3, n. 5, jan./jul. 2002. Número Especial sobre Fernando de Azevedo. Disponível em: <www.fe.unb.br/revistadepedagogia>. Acesso em: 15 out. 2009.
- PAIVA, F. S. L. de. **Sobre o pensamento médico-higienista oitocentista e a escolarização: condições de possibilidade para o engendramento do campo da Educação Física no Brasil**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.
- PAIVA, F. S. L. Notas para pensar a Educação Física a partir do conceito de campo. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, p. 51-81, jul./dez. 2004. Edição Especial.
- PIMENTEL, Alessandra. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: n. 114, p.179-195, nov. 2001
- PICOLLI, J. C. J. **Educação Física na escola pública do Rio Grande do Sul: antecedentes históricos (1857-1984)**. Pelotas: Editora da UFPEL, 1994.
- PYCOSZ, L. C.; TABORDA DE OLIVEIRA, M. A.. A higiene como tempo e lugar da educação do corpo: preceitos higiênicos no currículo dos grupos escolares do Estado do Paraná. **Currículo sem Fronteiras**, Rio de Janeiro, v.

9, p. 135-158, 2009.

RIO GRANDE DO SUL. **Acto Provincial de 19 de fevereiro de 1872.** Aprova os regulamentos do Atheneu Rio-Grandense e da Escola Normal de Porto Alegre. Sancionada pelo então presidente da província de São Pedro do RS, Jeronimo Martiniano Figueira de Mello.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei Provincial n. 1340 de 27 de maio de 1881.** Aprova o Regulamento para Reorganização da Escola Normal de Porto Alegre. Sancionada pelo então presidente da província de São Pedro do RS, Francisco de Carvalho Soares Brandão. *In:* COLEÇÃO de Leis e Resoluções. Porto Alegre: [s.n.], 1881. Documento do Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei Provincial n. 32 de 7 de março de 1877.** Aprova o Regulamento da Escola Normal de Porto Alegre. Coleção de Atos, Regulamentos e Instruções expedidos pela Presidência da Província em 1877. Porto Alegre: Typografia do Mercantil, 1881. Instrução Publica. Documento do Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul.

RIO GRANDE DO SUL. Decreto- lei n. 4277 de 13 de março de 1929. Provê sobre o ensino Normal e Complementar do Estado. *In:* LEGISLAÇÃO: leis, actos e decretos do governo do estado do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: [s.n.], 1929. Documento do Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul.

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto n. 89, de 02 de fevereiro de 1897.** Dispõe sobre a reformulação do ensino público primário e secundário no estado do Rio Grande do Sul: Legislação. Leis, Actos e Decretos do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 1897. Documento do Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto n. 373 de 14 de março de 1901.** Institui na capital do Estado um Colegio Distrital. Porto Alegre: Officina Typographica do Jornal do Commercio, 1901a. Documento do Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul.

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto n. 385 de 9 de maio de 1901.** Aprova o Regimento interno dos Colegios Distritais. Legislação. Porto Alegre: Officina Typographica do Jornal do Commercio, 1901b. Documento do Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul.

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto n. 397 de 27 de agosto de 1901.** Institue dois colégios districtais, um em Santa Maria e outro na Cruz Alta. Porto Alegre: Officina Typographica do Jornal do Commercio, 1901c. Documento do Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul.

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto n. 874 de 28 de fevereiro de 1906.** Reorganisa o serviço da instrução publica do Estado. Porto Alegre: Officina Typographica do Jornal do Commercio, 1909. Documento do Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul.

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto-Lei n. 2224 de 29 de novembro de 1916.** Provê sobre o ensino elementar e complementar ministrado no Estado. Porto Alegre: Officina Typographica do Jornal do Commercio, 1916. Documento do Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul.

SOARES, C. L. **Educação física:** raízes européias e Brasil. Campinas: Autores Associados, 1994.

TESCHE, L. A afirmação de uma identidade. **Visão Global**, Joaçaba, v. 11, n. 2, p. 239-254, jul./dez. 2008.

TEIXEIRA, A. H. L. **A gymnastica no gymnasio mineiro: 1890-1916.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

VAGO, T. M. **Cultura Escolar, cultivo de corpos:** educação physica e gymnastica como práticas constitutivas dos corpos de crianças no ensino público primário de Belo Horizonte (1906 - 1920). Bragança Paulista: Edusf, 2002.

VIÑAO, A. Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 0, p. 63-82, set./dez.1995.

VIDAL, D. G.; FARIA FILHO, L. **Culturas escolares:** estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária: Brasil e França, final do século XIX. Campinas: Autores Associados, 2005.

WERLE, F. O. C. **O nacional e o local:** ingerência e permeabilidade na educação brasileira. Bragança Paulista: Edusf, 2005.

ASPECTOS DA PRODUÇÃO E DA CIRCULAÇÃO DA CARTILHA CAMINHO SUAVE: CONTRIBUIÇÕES À HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO

Vania Grim Thies
Faculdade de Educação/Universidade Federal de Pelotas
vaniagrim@gmail.com

Mônica Maciel Vahl
Mestranda em Educação/Universidade Federal de Pelotas, Bolsista CNPq
monicamvahl@gmail.com

Eliane Peres
Faculdade de Educação/Universidade Federal de Pelotas
eteperes@gmail.com

Resumo

O objetivo principal do trabalho é discutir aspectos da produção e da circulação da cartilha Caminho Suave de autoria e editoração de Branca Alves de Lima, publicada em 1948 até os dias atuais. Este livro para o ensino da leitura e da escrita marcou a história da alfabetização brasileira, influenciando gerações de professores e alunos e, mesmo após a explosão do construtivismo no Brasil, com a negação do métodos e das cartilhas, se manteve com grande sucesso editorial. Os dados foram coletados em fontes oficiais (no Diário Oficial da União e Diário Oficial de São Paulo), na imprensa e em exemplares da cartilha. O trabalho representa um esforço de colaboração para a constituição da área da história da alfabetização no Brasil.

Palavra chaves: História da Educação, alfabetização, materiais para o ensino da leitura e da escrita.

1- Introdução:

O objetivo deste artigo é discutir aspectos da produção e da circulação da cartilha Caminho Suave de autoria e editoração de Branca Alves de Lima, publicada desde 1948 até os dias atuais, bem como aspectos referentes à materialidade e à proposta didática da cartilha. Segundo Soares e Maciel (2000), o campo da história da alfabetização é recente na produção brasileira, assim como o tema “*cartilhas*” também é insuficiente (SOARES e MACIEL, 2000). Desta forma, o trabalho representa um esforço de colaboração para a constituição do campo da história da alfabetização no Brasil.

A motivação para este estudo partiu da observação do acervo de cartilhas do Grupo de Pesquisa História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares⁶⁵⁹

⁶⁵⁹ Grupo de Pesquisa coordenado pela Prof^a Dr^a Eliane Peres (PPGE/FaE/UFPel).

(HISALES/FaE/UFPel), que possui uma quantidade considerável de livros da autora Branca Alves de Lima. O HISALES tem trabalhado constantemente na constituição e manutenção de acervos de diferente natureza⁶⁶⁰ a fim de preservar a memória da alfabetização do Rio Grande do Sul e do Brasil. Outro aspecto que nos leva a análise deste material é a inexistência de estudos⁶⁶¹ mais aprofundados sobre a cartilha Caminho Suave que nos indiquem os motivos de seu sucesso editorial.

Estudar a história dos livros didáticos não é uma tarefa fácil pelo seu caráter consumível, destinado a um mercado específico que é a escola (MUNAKATA, 2012). Cardoso (2011) afirma que “não é tarefa fácil ao pesquisador que se propõe a conhecer e analisar a evolução do livro didático no Brasil, mais difícil ainda quando se trata de cartilhas, material tido como descartável ao final de cada ano letivo” (p. 28). A cada final de ano, os livros didáticos utilizados são entregues às bibliotecas escolares, alguns ficam na casa do aluno, guardados em gavetas à espera do próximo usuário, muitos outros são descartados no lixo ou mesmo queimados, conforme temos observado no trabalho de constituição dos acervos de livros de alfabetização no HISALES.

A cartilha Caminho Suave carece de estudos mais aprofundados, segundo Maciel (2002, p. 165) “considerado um dos best-seller da história da alfabetização no Brasil, essa cartilha merece ser melhor investigada, analisada em suas várias edições e ilustrações”. Ao ouvir o nome Caminho Suave, o leitor provavelmente deve lembrar em Didi, Fábio, Bebê e Zazá, os principais personagens da cartilha que, em diferentes décadas, alfabetizou e que continua alfabetizando na atualidade muitos brasileiros, marcando a história da alfabetização brasileira e influenciando gerações de professores e alunos. Este é o fato que nos leva a algumas questões neste trabalho: por que a cartilha (que teve a sua primeira publicação em 1948) ainda continua circulando no Brasil? Quais foram os fatos que influenciaram na sua produção e, sobretudo, na circulação da cartilha em diferentes regiões

⁶⁶⁰ O HISALES tem atualmente cinco tipos de acervo de alfabetização: a) cartilhas e livros de alfabetização, do século XIX aos dias atuais em língua nacional e estrangeira; b) livros didáticos produzidos no Rio Grande do Sul, entre os anos de 1940 e 1980; c) cadernos de crianças em fase de alfabetização, do período de 1930 até a atualidade; d) cadernos de planejamento de professoras alfabetizadoras, dos anos de 1970 também até os dias atuais; e) materiais escolares (classes, cadeiras, quadro-negro, folhas de atividades e exercícios, cartazes, jogos de alfabetização, etc.).

⁶⁶¹ Nos baseamos, para a escrita deste trabalho em dois trabalhos: MORTATTI (2000) e MACIEL (2002).

do país? A seguir, passaremos a discussão da metodologia do trabalho e, posteriormente a análise dos dados.

Os dados, para este trabalho, foram coletados, em fontes oficiais (Diário Oficial da União e Diário Oficial do Estado de São Paulo), na imprensa (Folha de São Paulo, Jornal do Brasil e Revista Veja), nas próprias cartilhas da coleção Caminho Suave e também em cadernos de alfabetizaçãodo acervo do Grupo HISALES, confirmando o uso da cartilha até os dias atuais.

No que concerne a consulta ao Diário Oficial da União e ao Diário Oficial de São Paulo foi utilizado o Portal *JusBrasil*⁶⁶². O JusBrasil possibilita a consulta em Diários do Executivo e do Judiciário por meio de palavras-chave. Na busca pela palavra-chave “caminho suave” foram localizados quatrocentos e oitenta e nove resultados. Destes, foram empregados somente os que se referiam a Coleção Caminho Suave e que se encontravam no Diário Oficial do União e no Diário Oficial de São Paulo.

Em relação a imprensa foram utilizados os portais do Acervo Grupo Folha⁶⁶³, que reúne os Jornais Folha de São Paulo, Folha da Manhã e Folha da Noite do período de 1921 a 2014, do Acervo Digital Veja⁶⁶⁴, que disponibiliza os exemplares da Revista Veja entre os anos de 1968 e 2014, e da Hemeroteca Digital Brasileira⁶⁶⁵, da Biblioteca Nacional, que possibilita o acesso a jornais, revistas, anuários, boletins, publicações seriadas do século XIX aos dias atuais, entre os quais o Jornal do Brasil.

No que diz respeito as cartilhas da Coleção Caminho Suave, foram consultados os exemplares pertencentes ao Grupo de Pesquisa HISALES⁶⁶⁶, bem como demais materiais ligados à cartilha, sendo estes:

⁶⁶² O acervo do JusBrasil encontra-se disponível para consulta em: <<http://www.jusbrasil.com.br/>>. Acesso em 02 de agosto de 2014.

⁶⁶³ O acervo do Grupo Folha encontra-se disponível para consulta em: <<http://acervo.folha.com.br/>>. Acesso em 18 de junho de 2014.

⁶⁶⁴ O acervo da Revista Veja encontra-se disponível para consulta em: <<http://veja.abril.com.br/acervodigital/>>. Acesso em 03 de junho de 2014.

⁶⁶⁵ O acervo Hemeroteca Digital Brasileira encontra-se disponível para consulta em: <<http://hemerotecadigital.bn.br/>>. Acesso em 22 de setembro de 2014.

⁶⁶⁶ Além dos exemplares, o acervo de materiais didático pedagógicos do HISALES conta com: Caixa de carimbos didáticos – Personagens do 1º livro “A família”; Baralhinho didático da cartilha “Caminho Suave” (testes de alfabetização pela imagem); Certificado de aluno alfabetizado pela Cartilha Caminho Suave.

Tabela 01 - Quantidade de materiais da Coleção Caminho Suave – Acervo Grupo de Pesquisa HISALES.

MATERIAL	QUANTIDADE	ANO E EDIÇÃO
Cartilha	05	1985 (91ª edição), 1988 (90ª Edição), 1996 (114ª edição), s/d
1º Livro	01	1982 (22ª edição)
Livro de 1ª série/1º Grau Comunicação e Expressão	01	1989 (29ª edição)
Livro de 2ª série/1º Grau Comunicação e Expressão	03	1993 (26ª edição), (26ª edição), (26ª edição)
Livro de 4ª série/1º Grau Comunicação e Expressão	01	1996 (22ª edição)
Manual do professor para a cartilha - Sistematização progressiva do processo de Alfabetização pela imagem	01	1979 (3ª edição)
Manual do professor para o 1º livro - Consolidação da alfabetização pela imagem	01	1979 (2ª edição)
Manual do professor para a cartilha – Reforço para o Período Preparatório e Avaliação da Prontidão	02	s/d (7ª e 8ª edição)

Fonte: AcervoGrupo de PesquisaHISALES.

O texto foi organizado em quatro seções. A primeira seção apresenta o lançamento da cartilha Caminho Suave no mercado editorial e alguns aspectos de sua materialidade. A segunda seção analisa a inserção da Editora Caminho Suave nos programas federais de financiamento e distribuição de livros didáticos ao longo das décadas de 1970, 1980 e 1990.

A terceira seção discute o enfrentamento entre a proposta didática da cartilha Caminho Suave e o construtivismo, que acarretou na sua retirada das listas de livros aprovados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC). Por fim, apresentamos algumas considerações finais.

A Cartilha Caminho Suave: lançamento e aspectos da materialidade

Os livros para o ensino inicial da leitura e da escrita “portam saberes relacionados ao processo de alfabetização, mas também são objetos que configuram uma cultura gráfica, constroem dispositivos de pensamento” (FRADE, 2011, p. 184). Assim, pode-se dizer que os livros didáticos em geral e as cartilhas em especial “são um meio especializado para a introdução ritual de crianças em valores de uma cultura” (LUKE, 1988, p.64). Aquilo que é considerado legítimo, socialmente relevante e pedagogicamente adequado e “correto” está expresso nos livros didáticos. É também o estudo de livros didáticos que nos auxiliam na compreensão de como determinado pensamento pedagógico se materializa, como estão representadas as políticas governamentais, pedagógicas e editoriais e quais relações estes materiais estabelecem com outros produtos culturais (MACIEL e FRADE, 2003).

A publicação da cartilha Caminho Suave data de 1948, na cidade de São Paulo, tendo como editora a sua própria autora: Branca Alves de Lima que cria a Editora “Caminho Suave” Limitada (MORTATTI, 2000). Segundo o estudo de Mortatti (2000) sobre a alfabetização no Estado de São Paulo, a cartilha Caminho Suave juntamente com a Cartilha Sodr  merecem destaque pela influência que exerceram no trabalho de alfabetiza o (MORTATTI, 2000, p. 203).

O Jornal do Brasil (1987) traz uma nota sobre a Cria o da Editora Caminho Suave Ltda, conforme excerto que segue:

Naquela época, com a ajuda do pai, um contador, Branca Alves de Lima abriu uma pequena firma e, sozinha, bancou a edi o de 5 mil exemplares – mil distribuídos de graça às escolas e outros 4 mil vendidos com facilidade. A firma, então, passou a se chamar Editora Caminho Suave Ltda, e Branca, além de lecionar, atendia aos clientes, fazia pacotes e despachava as cartilhas pelo correio (Jornal do Brasil, 15/02/1987, p. 7).

Na reportagem   possível verificar a ousadia da autora Branca Alves de Lima na edi o de por sua conta cinco mil exemplares e na distribu o gratuita para as escolas na intensa propaganda de

sua obra de um quinto da tiragem inicial. O fato de abrir uma editora para produzir seus próprios livros didáticos pode ser considerado inovador para a época, além disso a distribuição gratuita de mil exemplares indica que o objetivo era realizar uma grande divulgação da cartilha entre os professores. Conforme já evidenciado por Mortatti (2000, p. 207) “a autora empreende, entre os professores, uma intensa propaganda de sua cartilha, apresentando, no folheto Auxiliar de Alfabetização (1948), o processo proposto e um resumo da cartilha, além de informações para a sua aquisição”.

No Diário Oficial do Estado de São Paulo verificamos que a autora Branca Alves de Lima solicita a inclusão de sua cartilha na relação dos livros a serem usados nas escolas primárias do Estado (São Paulo). Pedido que é aprovado praticamente de imediato para sua circulação nas escolas (mesmo ainda não contando com o financiamento) um ano após a primeira publicação da cartilha:

06/02/1949, p. 08

Departamento de Educação

Expediente Geral

Papeis despachados: Proc. 53-49 – Branca de Alves de Lima, solicita inclusão de sua cartilha “Caminho Suave”, na relação dos livros a serem usados nas escolas primárias do Estado, a partir de 49 – Inclua-se

12/02/1949, p. 12

Departamento de Educação

Relação dos livros de leitura diária autorizados para 1949

Obras – Autor

Caminho Suave – Branca Alves de Lima

Fonte: Diário Oficial do Estado de São Paulo

Através do dados do Diário Oficial do Estado de São Paulo, podemos verificar que a cartilha se manteve na relação dos livros de leitura diária autorizados para o uso no estado de São Paulo entre as décadas de 1950 e 1970. Podemos inferir que este aspecto colabora para a rápida circulação e aceitação da cartilha entre os professores do Estado de São Paulo, o que vai colaborar para impulsionar posteriormente sua circulação no país em decorrência de programas de subsídios de livros didáticos do governo federal, conforme será problematizado na próxima seção do texto.

Analisando o jornal Folha de São Paulo, é possível verificar que este jornal publicou em diferentes décadas, reportagens e entrevistas com a autora da cartilha enfatizando e reiterando a proposta da cartilha e, conseqüentemente, o seu grande sucesso editorial.

A cartilha nasce do trabalho nas salas de aula, tentando superar as dificuldades do aprendizado, procurando nas ilustrações alguma semelhança com o fonema usado (Folha de São Paulo, 18/09/1983, p. 24)

Muitos anos depois, outra reportagem do mesmo jornal traz uma entrevista com a autora falando de sua proposta e da experiência como professora que motivou a sua criação *‘tentando superar as dificuldades do aprendizado’*. É também nesta reportagem que a Branca Alves de Lima evidencia que a cartilha foi criada em oposição ao método global de contos que estava no auge de sua utilização na década de 40.

O sucesso do “Caminho Suave” é encarado pela autora como o resultado de um trabalho nascido exclusivamente de sua experiência como professora. “Lecionei em escolas da zona rural, urbana e suburbana do Estado de São Paulo e em classes de repetentes, conta. “A cartilha nasceu do trabalho nas salas de aula, tentando superar as dificuldades do aprendizado, procurando nas ilustrações alguma semelhança com o fonema usado.” Defensora do método eclético, Branca Alves de Lima recorda todas as tentativas feitas para implantar o método analítico ou global trazido para o Brasil em 1911 pela americana Miss Browne e tornado obrigatório para o Estado de São Paulo pelo então secretário de Educação Oscar Thompson. “O método vigorou durante 21 anos, com resultados negativos. Em 1945 uma lei federal devolveu aos professores a liberdade didática.” “A Aliança para o Progresso”, firmada entre os Estados Unidos e Brasil de 1957 a 64 tentou reviver o método global” – prossegue a professora Branca. “Há professores que a adotam e defendem o método, mas continuo com o meu “Caminho Suave” inalterado, a não ser por algumas pequenas modificações nas atividades. Uma cartilha que está há 34 anos no mercado sem perder o lugar, deve ter alguma coisa de bom. (Folha de São Paulo, 18/09/1983, p. 24)

A Caminho Suave surgiu a partir das experiências de Branca, uma colecionadora de cartilhas, com alunos do interior do Estado, zona rural e periferia de São Paulo. Ela diz que as crianças apresentavam dificuldade de alfabetização com o método global, usado na época, em que o aprendizado era feito a partir de frases, das quais eram destacadas palavras e por fim sílabas e letras. Partindo de sua atuação em sala de aula, Branca criou o chamado “método eclético”, onde a alfabetização é feita através da associação de imagens a palavras-chave, sílabas e letras. A idéia de associar o “g” ao rabo do gato e o “l” ao cabinho da laranja surgiu em cartazes feitos à mão pela autora junto com alunos. (Folha de São Paulo, 17/04/1990, p. C-6)

Nas duas reportagens de 1983 e 1990 o destaque é sobre o porquê da criação da cartilha Caminho Suave. É possível perceber que as questões dos métodos de alfabetização estão em disputa conforme as palavras de Branca Alves de Lima. O método global de contos (também chamado de analítico) consiste em começar o processo de alfabetização pelas partes maiores (o texto, as frases) para chegar às partes menores, ou seja, partir de textos e frases chegando às palavras e sílabas. Segundo Carvalho (2010, p. 33) “o pressuposto é

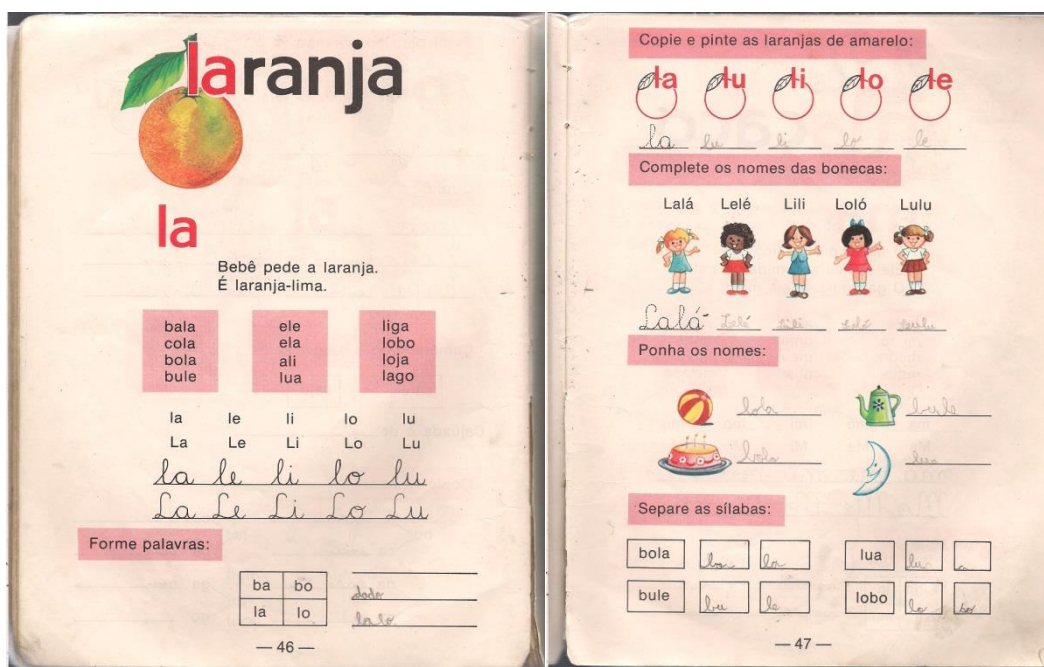
explorar o grande prazer da criança em ouvir histórias para introduzi-la ao conhecimento da base alfabética da língua e ao gosto pela leitura”.

Na entrevista concedida ao Jornal Folha de São Paulo, Branca Alves de Lima critica o método global e afirma criar um “método eclético” (ou misto). Este método também chamado de analítico-sintéticos combina as duas abordagens teóricas. Segundo Carvalho (2010, p. 18) o método analítico-sintético tenta:

Enfatizar a compreensão do texto desde a alfabetização inicial, como é próprio dos métodos analíticos ou globais, e paralelamente identificar os fonemas e explicitar sistematicamente as relações entre as letras e sons, como ocorre nos métodos fônicos (CARVALHO, 2010, p. 18)

Embora a Branca Alves afirma criar sua cartilha baseada no método eclético ou misto, percebemos que a organização segue o método silábico, fato já reiterado pelo estudo de Maciel (2002). Outro aspecto que a autora Branca Alves de Lima é a associação entre a imagem e a palavra-chave, caracterizada como “alfabetização pela imagem”. Conforme já afirmado pelo jornal, a cartilha de grande sucesso editorial, unia as letras iniciais à ilustrações que representavam a forma da letra, conforme a figura a seguir:

Figura 01 - Página da Cartilha Caminho Suave (1985 / 91ª edição).



Fonte: Acervo do Grupo HISALES

A cartilha segue uma estrutura “simples, sequencial e repetitiva” (MACIEL, 2002, p. 164) associando o desenho à letra inicial da palavra chave de cada letra, seguida de frases simples, palavras curtas e a família silábica em letra imprensa e cursiva. Na sequência aparece os exercícios com as sílabas (formação de palavras, cópias e demais exercícios afins). Corroboramos com Maciel (2002, p. 165) quando afirma que a “análise da cartilha Caminho Suave nos leva a concluir que é um material didático que não apresenta coerência entre os pressupostos teóricos-metodológicos e a efetivação na prática pedagógica”.

Outro aspecto significativo da materialidade da cartilha é que desde a sua primeira edição em 1948 ela não foi modificada, somente depois de vinte e três anos é que acontece a primeira alteração.

Em 1971 a cartilha sofreu a primeira alteração: passou a ser colorida e incorporou noções de gramática funcional. Pouco tempo depois a cartilha começou a vender mais de um milhão de exemplares por ano. Em 1980 o lay-out voltou a ser alterado: Caminho suave tornou-se maior e ganhou espaços para exercícios escritos. (Jornal do Brasil, 15/02/1987, p. 7).

Este fato, provavelmente, foi acarretado pela inclusão nos programas de subsídios de livros didáticos do governo federal, conforme veremos a seguir.

A inclusão nos programas federais de financiamento e distribuição

Os livros didáticos passam por processos de fabricação, normatização, promoção e distribuição que na maior parte dos casos se diferenciam dos processos relacionados aos impressos em geral. As relações de disputa pelas “formas legítimas de produzir, comercializar e utilizar o manual escolar” transpassam por diversos campos (BATISTA, 1999, p. 564). No contexto brasileiro se destacam: i) o campo do poder estatal e sua política educacional; ii) o campo econômico, que englobaria a indústria livreira e suas possibilidades tecnológicas; e iii) o campo escolar, estabelecido em referência às instituições escolares (BATISTA, 1999, 2009).

Como mercadoria, o livro didático está sujeito às conjunturas culturais, políticas, econômicas e tecnológicas de determinado tempo e espaço. A regulamentação oficial acerca do livro didático tende a circunscrever tanto o início de sua existência (elaboração,

fabricação e autorização) como o final do processo (financiamentos, seleção e utilização). Dessa maneira, os livros didáticos se constituem como um indicador das relações de força entre os diferentes agentes educativos, expressando o grau de liberdade dos autores, editores, professores e alunos na escolha e uso desses materiais (CHOPPIN, 2004, 2008).

Nesta seção, discute-se a interferência do Estado no final do processo de produção da cartilha Caminho Suave, através dos subsídios de diferentes programas federais ao longo de três décadas. Cabe-se ressaltar que os dados utilizados não se referem exclusivamente a cartilha, mas a participação da Editora Caminho Suave nestas políticas de financiamento. As fontes sobre os programas de federais de livros didático são lacunares e em alguns casos conflitantes. Nas circunstâncias em que existiram informações diferentes para o número de exemplares ou montante investido, foram empregados o valor mais alto. Apesar disso, pode-se observar a extensão do investimento financeiro do MEC na Editora Caminho Suave e as altas tiragens produzidas em decorrência desse fator.

A Editora Caminho Suave participou de quatro programas de subsídios: Programa do Livro Didático – Ensino Fundamental (PLIDEF), nas suas três fases, sob coordenação do Instituto Nacional do Livro (INL), da Fundação Nacional de Material Escolar (FENAME) e posteriormente da Fundação de Assistência ao Educando (FAE), e do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). É importante salientar que os dados dos anos de transição entre programas foram considerados como integrantes da nova política adotada.

Em 1971, após a dissolução da Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED) devido a irregularidades na utilização de dinheiro público, o INL ficou responsável pela formulação das diretrizes do MEC em relação ao programa editorial e aos planos de ação para o livro técnico e o livro didático (BRASIL. Decreto nº 68.728. Diário Oficial da União, 11/06/1971, p. 4456-4457). Dessa forma, o INL, existente desde 1937, passou a coordenar e executar as atividades relacionadas à produção, à edição e à distribuição de livros técnicos e de livros didáticos, bem como a autorizar a celebração de contratos e convênios com editores, gráficas, autores, distribuidores e livreiros

A definição das diretrizes do plano de ação do livro didático pelo INL foi desenvolvida no sentido de integrar a produção desses materiais ao sistema de coedição já existente naquele Instituto para livros literários. A coedição entre as editoras privadas e o

INL representava uma divisão de custos na produção dos materiais ainda em sua fase inicial. A instituição destas parcerias entre os setores público e privado era interessante para as editoras na medida em que permitia que, mesmo antes da impressão, uma parte desses impressos estava vendida e paga.

O PLIDEF possuía como objetivos a distribuição de livros didáticos para uma parcela de alunos carentes por meio de convênios com as Secretarias Estaduais de Educação (SECs), o barateamento do preço dos exemplares nas livrarias para atendimento aos estudantes não caracterizados como carentes, o aprimoramento da qualidade dos livros didáticos por intermédio do sistema de seleção e avaliação do PLIDEF/INL, a colaboração com o aperfeiçoamento técnico-pedagógico dos professores através dos manuais para o professor e de cursos, e a implantação do Fundo Nacional do Livro Didático e do Banco do Livro (MEC/INL. Programa Nacional do Livro Didático. 1973, p. 42).

Foi possível perceber o fechamento de contratos entre o INL e a Editora Caminho Suave, conforme citação abaixo:

Resumo de Contrato nº 7

Resumo de contrato efetuado entre o Ministério da Educação e Cultura, através do Instituto Nacional do Livro e a Editora “Caminho Suave” Limitada, com a finalidade de publicar a coedição 900.000 livro acompanhados de manuais do professor, calculados na base de 1(um) para cada 30 (trinta) livros, sendo 694.865 a tiragem da Editora e 205.135 a tiragem do INL, devendo os mesmos ser entregues até 10 de janeiro de 1975 e ter o (s) preço (s) afixado (s) na quarta capa, ficando previsto como despesa total do INL para a coedição indicada, o montante de Cr\$ 1.120.500,50 (hum milhão, cento e vinte mil, quinhentos cruzeiros e cinquenta centavos), conforme empenho nº 0624, de 18 de novembro de 1974, ficando ainda definida a multa de restituição em dobro da importância recebida, caso a Editora não cumpra o contrato. As partes contratantes ficaram de posse dos termos completos do contrato e respectivos anexos que foram assinados a 22 de novembro de 1974, pelo escritor Herberto Sales, pelo INL, por Sra. Branca Alves de Lima, pela Editora. Testemunhas – Odete Ramos e Manoel Lima (Diário Oficial da União, 08/07/1975, p. 8349).

O contrato indica a coedição de 900.000 mil exemplares da Editora Caminho Suave, tendo como base um manual do professor para cada trinta livros do aluno. A despesa total para o INL teria sido de mais de um milhão de cruzeiros. O fechamento do acordo foi assinado por Herberto Sales, Diretor do INL, por Branca Alves de Lima e pelas testemunhas Odete Ramos e Manoel Lima.

A seguir, na tabela 02, são apresentados os dados que foram localizados sobre o total de exemplares coeditados em parceria pela Editora Caminho Suave e o INL:

Tabela 02 - Total de exemplares e montante da coedição PLIDEF/INL – Editora Caminho Suave

ANO	TOTAL EM EXEMPLARES	TIRAGEM INL	MONTANTE
1972	790.000	167.783	Cr\$ 557.216,10
1973	-	-	Cr\$ 762.601,20
1974	-	-	-
1975	1.800.000	460.623	Cr\$ 3.131.412,55

Fonte: Diário Oficial da União (29/11/1972, p. 11999; 31/12/1973, p. 13712; 08/07/1975, p. 8349; e 24/09/1975, p. 12762).

É possível perceber a produção de ao menos 2.590.000 exemplares ao longo de quatro anos. Para tanto, foram dispendidos pelo INL um montante equivalente a Cr\$ 4.451.229,85. Se estabelecermos um comparativo entre o valor gasto pelo INL na parceria com a Editora Caminho Suave e o salário mínimo do período, de Cr\$ 768,00, pode-se afirmar que é equivalente ao pagamento mensal de mais de 5.795 trabalhadores⁶⁶⁷.

No final do ano de 1975 problemas na elaboração dos livros integrados em conjunto com o argumento de que o INL deveria desenvolver uma política centrada para o campo cultural, resultaram na transferência da coordenação do PLIDEF para a FENAME nos primeiros meses de 1976 (BRASIL. Decreto nº 77.107. DOU, 05/02/1976, p. 1681). A FENAME foi criada em 1967 com o objetivo de substituir a Campanha Nacional de Material de Ensino (CNME) na produção e distribuição de material escolar. Eram produzidos por esse órgão cadernos, cadernos de exercícios, guias metodológicos, dicionários, atlas, enciclopédias, entre outros materiais didáticos (FILGUEIRAS, 2011).

⁶⁶⁷ Foi utilizado como base para o cálculo o valor do salário mínimo dos meses de maio a dezembro de 1976, o maior do período. Fonte: Pró-reitoria de Administração e Finanças da Universidade Estadual de Londrina. Disponível em: <<http://www.uel.br/proaf/informacoes/indices/salminimo.htm>>. Acesso em 17 de outubro de 2014.

O PLIDEF/FENAME manteve a estrutura anterior das coedições organizada pelo INL. Abaixo um extrato de contrato entre a FENAME e a Editora Caminho Suave:

EXTRATO DE CONTRATO

EXTRATO DE CONTRATO DLD/PLIDEF N° 010/80, celebrado entre a Fundação Nacional de Material Escolar – FENAME e a Editora “Caminho Suave”, tendo por objeto a coedição de 2.477.123 livros e manuais do professor, destinando-se à FENAME 1.362.427 exemplares, ficando prevista a importância de Cr\$ 53.000.000,00 (cinquenta e três milhões de cruzeiros) como despesa total da FENAME, à conta do Programa do Livro Didático/Ensino Fundamental – PLIDEF, conforme empenho n° 0667 de 19.06.80. As partes contratantes ficaram de posse dos termos completos do contrato, assinado em 19.06.80 por Milton Durço Pereira, pela FENAME, e por Branca Alves de Lima, pela Editora (DOU, 11/12/1980, p. 24868).

A citação acima assinala a produção de quase dois milhões e meio de livros didáticos através do convênio entre a FENAME e a Editora Caminho Suave no ano de 1980. A despesa por parte do governo federal para a coedição desse material foi de cinquenta e três milhões de cruzeiros. O contrato foi assinado por Milton Durço, Diretor Executivo da FENAME, por e Branca de Alves Lima.

A tabela 03 apresenta os dados identificados sobre o total em exemplares produzidos pela Editora Caminho Suave em cooperação com a FENAME:

Tabela 03 - Total de exemplares e montante da coedição PLIDEF/FENAME – Editora Caminho Suave

ANO	TOTAL EM EXEMPLARES	TIRAGEM FENAME	MONTANTE
1976	770.000	69.882	Cr\$ 960.718,70
1977	510.184	316.610	Cr\$ 3.919.188,54
1978	-	316.610	-
1979	-	1.118.278	-
1980	2.477.123	1.362.427	Cr\$ 53.000.000,00

1981	-	1.362.427	-
1982	1.420.714	1.029.286	Cr\$ 76.000.000,00

Fonte: Castro (1996), DOU (01/10/1976, p. 13121; 22/11/1977, p. 4798; 11/12/1980, p. 24868; 27/01/1982, p. 1671 e 30/09/1982, p. 18391).

A tabela 03 expõe a coedição de 7.975.336 exemplares entre a FENAME e a Editora Caminho Suave no período de 1976 a 1982. Para a produção destes livros foram gastos no mínimo 133.879.907,24 cruzeiros. Este valor seria no ano de 1982, o equivalente a compra de aproximadamente 486 motos Honda CG 125 – 1981, um modelo popular no período⁶⁶⁸. É importante destacar também que no ano de 1980 a tiragem chegou a 2.477.123, um número expressivo para o mercado editorial.

Em 1983, com uma nova orientação da ditadura militar no que diz respeito as questões educacionais, a FENAME foi transformada em FAE. A FAE incorporou entre outros programas o PLIDEF, que conservou a política de coedições (FILGUEIRAS, 2011).

A tabela 04 exhibe os dados encontrados sobre o total de exemplares coeditados entre a FAE e a Editora Caminho Suave:

Tabela 04 - Total de exemplares e montante da coedição PLIDEF/FAE – Editora Caminho Suave

ANO	TOTAL EM EXEMPLARES	TIRAGEM FAE	MONTANTE
1983	-	1.037.928	Cr\$ 224.745.528,00
1984	-	899.717	-

Fonte: Castro (1996), Diário Oficial da União (22/08/1983, p. 14858).

A tabela acima apresenta a coedição de 1.937.645 exemplares da Editora Caminho Suave durante os dois anos de funcionamento do PLIDEF/FAE. Foram gastos pelo menos Cr\$ 224.745.528,00 do orçamento da Fundação para a produção destes livros.

Em 1984, o sistema de coedições de livros didáticos foi extinguido. No ano seguinte, 1985, foi lançado o PNLD. O PNLD, inicialmente supervisionado pela FAE, possuía como orientação a aquisição de livros didáticos das editoras e propagava uma maior participação dos professores na escolha dos materiais. Em um contexto de redemocratização foi realizado

⁶⁶⁸ Foi utilizado como base para o cálculo o valor de Cr\$ 275.000,00 da moto Honda modelo CG 125 – 1981 (Folha de São Paulo, 10/10/1982, p. 50, Classificados).

um apagamento da memória do programa anterior. No entanto, apesar dos princípios inovadores no que diz respeito a distribuição universal e gratuita dos livros didáticos, o PNLD manteve a lógica administrativa do Estado brasileiro (CASSIANO, 2007).

A tabela 05 evidencia os dados localizados sobre o total em exemplares produzidos pela Editora Caminho Suave através do PNLD:

Tabela 05 - Total de exemplares e montante

ANO	TOTAL EM EXEMPLARES	MONTANTE
1985	1.553.186	-
1986	1.569.644	Cz\$ 1.191.348.286,80
1987	1.177.988	Cz\$ 5.384.722,00
1988	779.872	Cz\$ 52.680.515,22
1989	695.553	Ncz\$ 2.818.635,53
1990	219.691	-
1991	591.694	-
1992	-	-
1993	-	Cr\$ 6.715.287.704,47
1994		Cr\$ 63.793.833,32 e R\$ 2.350,70
1995		R\$ 168.421,84
1996		R\$ 576,80

Fonte: Castro (1996), Diário Oficial da União (29/01/1986, p. 1661; 21/05/1986, p. 7366; 09/07/1986, p. 10167; 15/10/1986, p. 15556; 18/11/1987, p. 19464; 28/01/1988, p. 1766; 03/02/1988, p. 2135; 30/11/1988, p. 23252; 10/10/1989, p. 18252; 19/02/1993, p. 2235; 23/03/1993, p. 3880; 03/05/1993, p. 5830; 30/11/1993, p. 19563; 29/12/1993, p. 21935; 04/02/1994, p. 2531; 22/08/1994, p. 15998; 24/01/1995, p. 2212; 27/06/1995, p. 11551; 25/09/1995, p. 18076; 07/11/1995, p. 21085; 17/01/1996, p. 1360; 23/08/1996, p. 16558).

No decorrer de onze anos de participação da Editora Caminho Suave do PNLD foram editados ao menos 6.587.628 exemplares. O número da tiragem total da Editora Caminho

Suave vai diminuindo no decorrer da década de 1990, até sua exclusão do programa em 1996. No montante pago por esses livros didáticos é possível examinar também a mudança da moeda no Brasil, de Cruzeiro (Cr\$) para Cruzado (Cz\$) em 1986, para Cruzado Novo (NCz\$) em 1989, para novamente Cruzeiro (Cr\$) em 1990, para Cruzeiro Real (CR\$) em 1993 e finalmente para Real (R\$) em 1994.

Ao reunir as tiragens produzidas pela Editora Caminho Suave nos quatro programas federais de subsídios para a produção de livros didáticos ao longo de vinte e três anos percebe-se a edição de no mínimo dezenove milhões exemplares. Este resultado corrobora para a percepção da cartilha Caminho Suave, carro chefe de vendas da editora de mesmo nome, como um fenômeno editorial. Outro aspecto interessante observado foi a assinatura dos contratos com os diferentes órgãos do MEC por Branca Alves Lima, demonstrando uma participação ativa da autora em relação as atividades da Editora Caminho Suave.

O embate com o construtivismo

As seções anteriores nos forneceram um panorama amplo da produção da cartilha e dos incentivos proporcionados com a sua inclusão nos programas de livros didáticos no Brasil. Agora, passamos a análise da decadência da cartilha que após vigorar por mais de quarenta anos, com uma venda de 750 mil exemplares por ano, acaba por ser retirada do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) sendo utilizada com novas edições apenas em escolas privadas.

O jornal, que por vários anos publicou reportagens sobre o sucesso da cartilha, traz no ano de 2010 uma notícia que contraria as anteriores.

Em sua 129ª edição, a obra de Branca Alves de Lima ensina por meio da memorização de imagens relacionadas a letras do nosso alfabeto. É o caso da lição sobre a letra “V” – associada à cartilha, mesmo se não tendo certeza da origem -, que, embora já não exista sob a forma de “Vovô viu a uva. A uva é da vovó”, ainda povoa o imaginário coletivo por meio do trocadilho politicamente incorreto que a originou. Hoje, a “Caminho Suave” usa rima sobre a “Vaca Violeta” para ensinar a letra. O Ministério da Educação, contudo, considera a metodologia ultrapassada e aboliu a cartilha da rede pública. Por causa disso, a tiragem, que até os anos 1990 passava de 1 milhão de cópias, agora chega a 5.000 exemplares (Folha de São Paulo, 01/11/2010, p. C-6).

É necessário problematizar com cuidado o que aconteceu com a cartilha “best-seller”, entendendo também os movimentos e a história da alfabetização no Brasil, ou, parafraseando Magda Soares (2010, p. 13) entender “as muitas facetas da alfabetização”.

Conforme Soares (2010) durante décadas buscamos um método para alfabetizar (silábico, global, fônico, eclético) e “esse parecia ser o problema crucial da alfabetização: um método” (p. 86). Neste sentido, utilizar as cartilhas para alfabetizar era um caminho seguro para garantir a alfabetização das crianças nas décadas de 50, 60 e 70. Esse ‘caminho seguro’ na alfabetização através das cartilhas e por um método, passa a ser questionado no final dos anos 80 e início dos anos 90 quando “vivia-se o período inicial de introdução, na área do ensino, de uma nova concepção do processo de alfabetização, aquela que ganhou a denominação, talvez inadequada, de construtivismo” (SOARES, 2010, p. 85).

A partir desta nova concepção psicogenética se tem novas interpretações sobre o processo de aprendizagem da leitura e da escrita das criança. A indagação antes feita sobre qual o melhor método para a alfabetizar, passa agora a ser problematizado: é preciso um método para alfabetizar⁶⁶⁹? (SOARES, 2010).

É neste sentido que analisamos a decadência da cartilha Caminho Suave sob o forte embate da discussão dos métodos ‘tradicionais’ de alfabetização versus a discussão de orientação construtivista que ainda permanece com forte discussão e continua influenciando a política de distribuição de livros didáticos no país.

O fortalecimento do construtivismo e abandono e negação dos métodos de alfabetização e, conseqüentemente das cartilhas é tema de diferentes reportagens, como podemos observar no excerto que segue:

Ao tempo de suas quase cem edições, não se pode dizer que a cartilha tenha passado por modificações significativas. O primeiro texto ainda fala da “baba do bobo e do bebê” e de um arsenal de palavras soltas e frases sem sentido. A pretexto de simplificar o aprendizado, a cartinha apela no geral para a memorização, sem dar margem à criatividade da criança ou do professor. As alterações introduzidas nas edições mais recentes são apenas marginais, embora algumas delas chame a atenção, como as pinceladas de tinta preta nas ilustrações. Na capa atual de Caminho Suave há o desenho de uma criança negra, ao lado de

⁶⁶⁹ Para melhor compreensão deste tema, verificar o texto: “Alfabetização: em busca de um método?” SOARES, Magda. In: Alfabetização e Letramento. São Paulo: Contexto, 2010.

crianças brancas, “caminhando suavemente para a escola (Jornal do Brasil, 09/03/1986, p. 16)

Sonia D. Guimarães – antropóloga.

A crítica às palavras soltas e frases sem sentido estão em voga quando a discussão da teoria psicogenética vai crescendo no Brasil, na década de 80. A reportagem faz referência às poucas mudanças da cartilha nas “suas quase cem edições”⁶⁷⁰, ou seja, foram apenas algumas ‘pinçeladas de tinta preta nas ilustrações’, porém, o conteúdo e a concepção da aprendizagem da criança que utiliza a cartilha permaneceu inalterado durante todo o período de sua publicação.

Na década de 90, as críticas permanecem nos jornais referindo-se as mudanças ‘sutis’ que foram inseridas nas páginas da cartilha.

As mudanças na cartilha foram sutis nas últimas décadas. A capa, que mostra um casal de alunos a caminho da escola, foi modernizada e foram introduzidos exercícios preparatórios, onde, segundo Branca, o professor pode avaliar se a criança está apta para a alfabetização. Esse tipo de avaliação expõe ainda mais a cartilha a críticas de seguidores de algumas linhas pedagógicas modernas, que contestam o uso desse tipo de material para a alfabetização. Para as pedagogas Meire Graça Mattos e Maria Zilda da Cunha Lopes, da Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas (Cenp) da Secretaria de Educação, as cartilhas atendem a “supostas dificuldades criadas pelos adultos, que as crianças não tem”. Elas dizem que a cartilha ensina através de frases “artificiais”, o que acaba prejudicando o desenvolvimento futuro do aluno (Folha de São Paulo, 17/04/1990, p. C-6).

Observamos a reportagem da Folha de São Paulo no ano de 1997 a própria autora Branca Alves de Lima ousa uma afirmação: “ao final de diversos anos é que se vai chegar à conclusão se o construtivismo dá ou não resultados”.

Branca Alves de Lima, 87, autora da cartilha “Caminho Suave”, afirma que só “ao final de diversos anos é que se vai chegar à conclusão se o construtivismo dá ou não resultados”. No ano passado, dona Branca fechou sua editora, que vendeu 40 milhões de cartilhas. “Eles estão projetando, quase decretando, que os alunos não usem mais cartilhas”, afirma sobre os técnicos do Ministério da Educação (Folha de São Paulo, 25/11/1997, p. 11).

⁶⁷⁰Em 2010 a Cartilha Caminho Suave encontrava-se na 129ª Edição (Folha de São Paulo, 03/07/2010, s/p.).

Observando a discussão no momento atual, por ora, temos a impressão que precisamos (ainda) entender melhor o que aconteceu com a alfabetização durante o período da entrada do construtivismo no Brasil e a “desinvenção da alfabetização” que segundo Soares (2003, p. 16) “é abandonar, esquecer, desprezar a especificidade do processo de alfabetização”. A análise do embate do construtivismo com a discussão dos métodos tendo como base a circulação de uma cartilha como a Caminho Suave, é um terreno profícuo para a discussão. Estamos apenas no início!

Considerações finais

Os primeiros resultados da pesquisa, ainda em fase inicial, nos permite apresentar pelo menos três momentos marcantes durante os sessenta e três anos de publicação da cartilha. O primeiro é caracterizado pelo lançamento da cartilha, considerada inovadora para a época e a sua inclusão na lista de livros indicados para uso no ensino primário do Estado de São Paulo. O segundo momento seria é marcado pela publicação de grandes tiragens da Editora Caminho Suave, em razão principalmente de programas de subsídios de livros didáticos do governo federal. O terceiro momento caracteriza-se pela retirada da obra do PNLD e a restrição da utilização de novas edições em escolas privadas. Este movimento aconteceu com a nova concepção do que é o processo de alfabetização e um repúdio ao uso dos tradicionais métodos e o uso de cartilhas. Consideramos que a análise realizada traz contribuições à História da Educação, especialmente a História da Alfabetização no Brasil.

Referências

- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Um Objeto Variável e Instável: Textos, Impressos e Livros Didáticos. In: ABREU, Márcia (org.). *Leitura, História e História da Leitura*. Campinas: Mercado das Letras, 1999. p. 529-575.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. O conceito de “livros didáticos”. In: BATISTA, Antônio Augusto Gomes (org.). In: *Livros escolares de leitura no Brasil: elementos para uma história*. Campinas: Mercado das Letras, 2009. p. 41-73.
- CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. *O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007)*. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

CARDOSO, Cancionila Janzkovski. Cartilhas Escolares: a Constituição de acervos para o estudo da história da alfabetização. In: *Ensino em Re-Vista*, Uberlândia, v. 18, n.1 jan/jun. 2011. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/viewFile/12362/7171>>. Acesso em: 28 maio 2011.

CASTRO, Jorge Abrahão. *O processo de Gasto Público do Programa do Livro Didático*. IPEA, Brasília, p. 1-76, março 1996.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.3, p. 549-566, set./dez. 2004.

CHOPPIN, Alain. Políticas dos Livros Escolares no Mundo: perspectiva comparativa e histórica. *História da Educação*, Pelotas, v. 12, n. 24, p. 9-28, jan./abr. 2008.

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. *Os processos de avaliação de livros didáticos no Brasil (1938-1984)*. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. História da alfabetização e da cultura escrita: discutindo uma trajetória de pesquisa. IN: MORTATTI, Maria do Rosário Longo (org.) *Alfabetização no Brasil: uma história de sua história*. São Paulo: Cultura Acadêmica: Marília, Oficina Universitária, 2011.

LUKE, Allan. *Literacy, Textbooks and Ideology: Postwar Literacy Instruction and the Mythology of Dick and Jane*. Philadelphia: The Falmer Press, 1988.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira. As cartilhas e a história da alfabetização no Brasil: alguns apontamentos. História da Educação. *Revista História da Educação* (Associação Sul-rio-grandense de Pesquisadores em História da Educação) FaE/UFPEL. v.01 n. 0, Abril 2002, Pelotas: Editora da UFPEL.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Os sentidos da alfabetização* (São Paulo 1876/1994). São Paulo: editora UNESP, 2000.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático: alguns temas de pesquisa. *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas; São Paulo. V. 12, n.3, p. 179 – 197. Set/Dez, 2012.

SOARES, Magda. *Alfabetização e Letramento*. São Paulo: Contexto, 2010.

SOARES, Magda. A reinvenção da alfabetização. *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte, 2003, v. 9, nº 52, p. 1-17.

SOARES, Magda; MACIEL, Francisca. *Alfabetização*. Brasília-DF: MEC/INEP/COMPED., 2000. (Série Estado do Conhecimento nº. 1). Disponível em: <www.mec.gov.br/inep/publicações>. Acesso em: 05 abr. 2014.

Fontes consultadas

BRASIL. **Decreto nº 68.728/1971**. Provê sobre a política do livro técnico e do livro didático e dá outras providências. DOU, 11/06/1971, p. 4456-4457. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-68728-9-junho-1971-410492-publicacaooriginal-1-pe.html>>, acesso em 15 de outubro de 2012.

BRASIL. **Decreto nº 77.107/1976**. Dispõe sobre a edição e distribuição de livros textos e dá outras providências. DOU, 05/12/1976, p. 1681. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-77107-4-fevereiro-1976-425615-publicacaooriginal-1-pe.html>>, acesso em 15 de outubro de 2012.

MEC/INL. **Programa Nacional do Livro Didático**. Brasília, 1973.

BRASIL. **Diário Oficial da União**. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/>>, acesso em 17 de outubro de 2014.

SÃO PAULO. **Diário Oficial de São Paulo**. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/>>, acesso em 17 de outubro de 2014.

Jornal do Brasil. Disponível em: <<http://hemerotecadigital.bn.br/>>, acesso em 22 de setembro de 2014.

Jornal Folha de São Paulo. Disponível em: <<http://acervo.folha.com.br/>>, acesso em 22 de setembro de 2014.

Revista Veja. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/acervodigital/>>, acesso em 22 de setembro de 2014.

**ESTUDO ACERCA DO CONHECIMENTO DE MEDIDAS NO
LIVRO *ENSINO DE ARITHMETICA: PARTE THEORICA*
DE LUIZ SCHULER (RIO GRANDE DO SUL, 1904)**

Vanilde Bisognin
Centro Universitário Franciscano
vanilde@unifra.br

Claudemir de Quadros
Universidade Federal de Santa Maria
claudemirdequadros@gmail.com

Resumo

Neste texto destaca-se a análise dos conceitos de medida abordados no livro *Ensino de arithmetica: parte theorica*, de Luiz Schuler, publicado no Rio Grande do Sul em 1904. Presta-se atenção, em especial, para a descrição do livro, que se apresenta em volume único, se estrutura em oito capítulos e aborda conteúdos relacionados com números inteiros, frações, potências e raízes, medidas, razões e proporções, aplicação das progressões e logaritmos. Pode-se perceber que os conteúdos são apresentados a partir de definições formais e seguidos de exemplos, que traduzem a preocupação da Aritmética como um campo de estudo separado da Álgebra e da Geometria, distintamente da tendência atual em que estes campos estão integrados, e que a abordagem usada para introduzir os sistemas metrológicos direciona pouca atenção para aspectos conceituais e teóricos, mas destaca tabelas e conversões entre os sistemas, com ênfase em exercícios e cálculos que requerem memorização, e em situações-problema relacionados com a vida das pessoas.

Palavras-chave: história da matemática, medidas, ensino, aprendizagem da matemática.

Introdução

Ter parâmetros quantitativos de medida sobre determinadas grandezas foi uma perspectiva presente, ao longo do tempo, na vida das pessoas, assim como esteve relacionada às necessidades de descobrir o mundo. Portanto, a idéia de medida surgiu das necessidades de se quantificar grandezas.

Segundo Estrada (2000), os primeiros registros do conceito de medida foram localizados entre os babilônicos. Também foram encontrados com os egípcios, gregos, romanos e chegaram aos dias atuais tendo sido alterados de acordo com as necessidades humanas e com os ajustamentos necessários que um conceito, que faz parte da estrutura da Matemática, teve com o desenvolvimento científico e tecnológico da sociedade. Na origem do conceito de medida estiveram atividades relacionadas com a agricultura, a economia, a

arquitetura. Na atualidade, é um conceito presente nas mais diversas áreas do conhecimento.

A Geometria é a área da Matemática em que o conceito de medida tem um papel fundamental, uma vez que, por meio dele, pode-se medir comprimentos, áreas, volumes. Outra área importante é a Trigonometria, que é o estudo dos triângulos, com especial destaque para a medida de ângulos, importante para a Astronomia. Estrada (2000) destaca que é no âmbito da Astronomia que estão registradas as mais antigas relações das pessoas com o conceito de medida, em função da necessidade de estabelecer, compreender ou medir os ciclos do tempo, como anos, meses, dias, horas, minutos, segundos.

Pode-se destacar que a importância do conceito de medida está evidenciada em vários documentos oficiais que estruturam o sistema de escolarização, como os *Parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental e médio* (Brasil, 1998). Para o ensino fundamental este documento destaca competências específicas relacionadas com os conceitos de medidas, quais sejam: compreensão dos conceitos de comprimento, perímetro, área, volume, capacidade, assim como a aptidão para efetuar medições e estimativas em diferentes situações e a compreensão do Sistema Internacional de Medidas. O mesmo documento, em suas orientações, destaca os seguintes objetivos relacionados à questão de medidas: efetuar medições utilizando diferentes instrumentos para resolver problemas do cotidiano das pessoas; construir um conceito aproximado de medida e utilizá-lo para fazer estimativas de medição; identificar que tipo de atributos de um objeto são possíveis de mensuração; compreender o procedimento de medir explorando estratégias e o uso de instrumentos de medição.

Por outro lado, os mesmos parâmetros curriculares enfatizam a importância da referência à História da Matemática e realçam que proporcionar o conhecimento da gênese da Ciência pode ser importante para a compreensão dos conceitos matemáticos.

Ponte (2007), ao tratar dos programas de Matemática para o ensino básico em Portugal, ressalta a importância dos estudantes conhecerem a História da Matemática e terem apreço pela sua contribuição para a cultura e para o desenvolvimento da sociedade contemporânea. No Brasil, os *Parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental e médio* (Brasil, 1998) também sugerem que seja fomentado o interesse pelos fatos históricos da Matemática e que estes sejam relacionados com os conhecimentos que serão, de uma forma ou de outra, objeto de estudo nas salas de aula. Sugerem, ainda, que seja

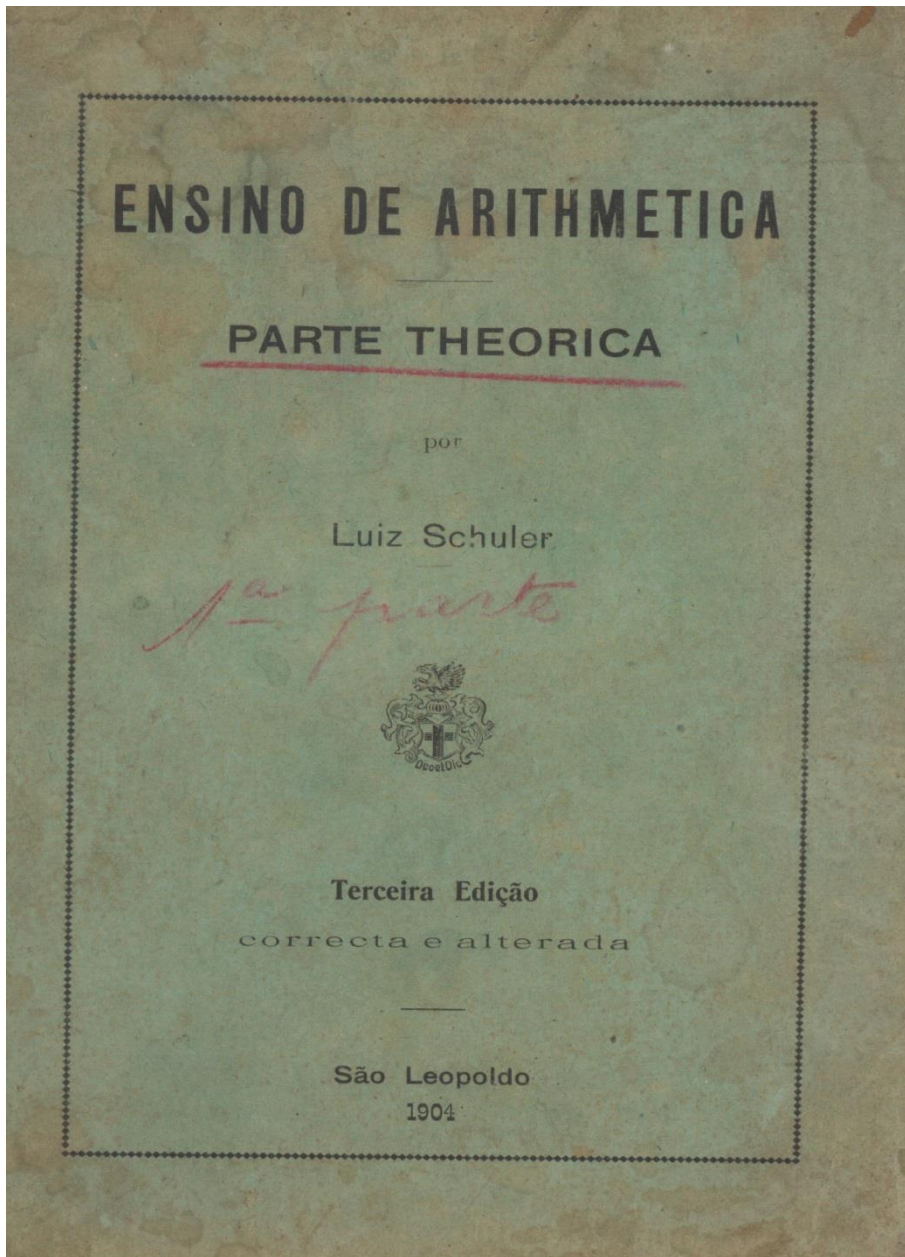
desenvolvida a capacidade de estabelecer relação entre os fatos históricos da Matemática com a história geral do desenvolvimento da humanidade e da Ciência.

Ball (2001), defende a importância de se considerar o desenvolvimento histórico de determinados conceitos matemáticos ao afirmar que

um conhecimento sólido sobre conceitos e procedimentos matemáticos, reconhecendo a sua importância e evolução ao longo dos tempos, permitirá compreender a Matemática. Mas compreendemos algo quando conhecemos a sua gênese e a sua evolução, quando contactamos com situações que permitiram o desenvolvimento do conceito, da ciência. (Ball, 2001, p. 3)

Assim, não se pode negar a importância dos conceitos de medidas para a própria Matemática e para a vida das pessoas. Daí a sua inclusão nos atuais currículos do ensino fundamental e médio, bem como a sua presença na escola secundária ao longo de todo o século 20. Neste contexto, apresentam-se algumas considerações sobre o livro *Ensino de arithmetica: parte theorica*, de Luiz Schuler, publicado em São Leopoldo, no Rio Grande do Sul, em 1904.

Figura 1 - Capa do livro *Ensino de arithmetica: parte theorica*, de Luiz Schuler.



Breve história das medidas

De acordo com Boyer (1996), é na Astronomia que se encontram os mais antigos registros das relações do conceito de medida com o homem. Sabe-se que os povos primitivos reconheciam a importância do conhecimento das estações do ano para identificar a época das plantações e das colheitas, assim como reconheciam a importância da posição

das estrelas, que lhes permitia perceber o sentido de orientação e os auxiliava nos deslocamentos.

Mas quando, de fato, começou-se a medir? A resposta a esta pergunta é difícil de precisar, mas, provavelmente integrantes de grupos humanos primitivos usavam maneiras intuitivas de medir quando, por exemplo, tinham percepção ou conhecimento de que certa quantidade de alimento saciava a sua fome ou quando comparavam um peixe com outro para saber qual o maior ou menor, ou seja, os procedimentos criados ou desenvolvidos pelos povos primitivos para medir grandezas eram simples: usavam partes do corpo, como o comprimento do pé, a largura da mão, o palmo, o passo, uma vara ou bastão para estabelecer comparações (Struik, 1979).

Boyer (1996) aponta que o homem primitivo comparava a massa de dois corpos equilibrando-os um em cada mão. A partir dessa idéia de comparação foi que surgiu o primeiro instrumento de medida de massas, que foi uma vara suspensa no meio por uma corda. Os objetos eram pendurados nas extremidades e, caso houvesse equilíbrio, era sinal de que possuíam a mesma massa.

Já o tempo era medido pelo registro das repetições dos fenômenos periódicos da natureza. Eram feitos registros do período entre o nascer e o pôr do sol, a sucessão de luas cheias, períodos de inverno e verão. Assim, contavam-se os dias por sóis, os anos por invernos ou verões e os meses por luas cheias. A periodicidade de eventos foi percebida como um modo exato de medir o tempo.

Assim, o mês era calculado de uma lua cheia à outra e tinha exatamente 29 dias e meio. Entretanto, dividindo-se o ano em meses lunares, obtinha-se 12 meses e uma sobra de 11 dias, o que gerava confusão para determinar o início de um novo mês. Na tentativa de superar esta confusão, no ano de 46 a. C., o imperador romano Júlio Cezar adotou o ano com 365 dias, com um dia a mais a cada quatro anos, bem como adotou os meses lunares, porém, com duração diferente, o que permanece até os dias atuais.

A semana com sete dias foi estabelecida pela divisão do mês em quatro semanas e não tem uma relação com fenômenos naturais. O dia foi determinado pelos períodos de rotação da Terra em torno do seu eixo. A hora é a vigésima parte do dia, tem sessenta minutos e todos os minutos têm sessenta segundos. De acordo com Evans (1992), esta divisão foi estabelecida pelos babilônicos há, aproximadamente, 2000 a. C., pois adotavam o sistema de base sexagesimal de medida.

Nos dias atuais, o ano é o período de tempo em que a Terra faz o movimento de translação em torno do Sol, o que leva 365 dias, 5 horas, 48 minutos, 45 segundos e 7 décimos. Como se considera o ano com 365 dias, então, a cada quatro anos as horas e os minutos que sobram formam um dia, que aparece no ano bissexto.

Por fim, pode-se dizer que com o estabelecimento de grupos humanos maiores e mais organizados do ponto de vista social, político, econômico, requereu-se que tais processos de medida fossem aprimorados, pois se observava que os instrumentos de medida usados variavam de pessoa para pessoa. As construções de casas, navios, divisão de terras e o comércio passaram a demandar medidas padronizadas e mais complexas, isto é, que fossem as mesmas em qualquer lugar e situação. Assim, de acordo com o desenvolvimento civilizacional, novos instrumentos e padrões de medidas foram criados.

Na tentativa de estabelecer um padrão de medida e resolver o problema da diversificação de sistemas de medidas, a Academia de Ciência da França, em 1789, propôs a criação e implantação do Sistema Métrico Decimal, constituído por três unidades básicas: o metro, o litro e o quilograma. Este sistema trouxe a possibilidade de padronização das medidas, uma vez que tinha como qualidades a simplicidade, a coerência e a harmonia.

O Sistema Métrico Decimal foi adotado por vários países, inclusive pelo Brasil⁶⁷¹, mas não foi possível torná-lo universal. Inglaterra e Estados Unidos mantiveram em vigor os seus próprios sistemas de medidas, pois, segundo alguns cientistas ingleses e norte-americanos a proposta falhava na precisão das definições, bem como não era compatível com o desenvolvimento tecnológico que se iniciava e que demandava medições mais precisas e diversificadas. Assim, em 1960 o Sistema Métrico Decimal foi substituído pelo Sistema Internacional de Pesos e Medidas, que redefiniu os sistemas anteriores, tornando-os mais precisos.

Essas definições ou situações repercutiram no ensino da Aritmética e, em especial, no ensino das medidas no âmbito escolar. Um dos exemplos disso é o livro *Ensino de arithmetica: parte theorica*, de Luiz Schuler, publicado em São Leopoldo, Rio Grande do Sul, em 1904.

⁶⁷¹ Em relação ao sistema métrico decimal como um saber escolar em Portugal e no Brasil, veja Zuin (2007).

Ensino de Arithmética de Luiz Schuler

De acordo com Roxo (1937), os primeiros registros sobre programas oficiais de ensino de Arithmética datam de 1830, com a fundação de escolas primárias e secundárias, como o Colégio Pedro II, criado em 1838. Este colégio foi responsável pela publicação de uma grande variedade de livros, que serviram como referenciais para as demais instituições de ensino secundário do país.

Já Schubring (2003) indica que os livros textos publicados no Brasil, no final do século 19 e início do século 20, foram influenciados pela literatura francesa, principalmente por Lacroix⁶⁷²:

No Brasil a influência de Lacroix foi particularmente extensa. Já nos primeiros três anos de existência da imprensa houve no país cinco traduções de livros utilizados nas escolas de ensino elementar na França, quais sejam: Tratado Elementar D'Arithmetica; Elementos d'Algebra; Tratado Elementar de Aplicações D'Algebra á Geometria; Elementos de Geometria; Tratado Elementar de Cálculo Diferencial e Integral. (Schubring, 2003, p. 127)

Desta afirmação pode-se concluir que, no Brasil, a influência francesa perpassou o ensino secundário e também superior, por um longo período.

O livro *Ensino de arithmetica: parte theorica*, de Luiz Schuler, na sua terceira edição, é apresentado num volume único e aborda temas relacionados com números inteiros, frações, potências e raízes, medidas razões e proporções, progressões e logaritmos. Os conteúdos são abordados a partir de definições formais e seguidos de exemplos. Não há referência à História da Matemática e percebe-se a preocupação com o estudo da Aritmética como um campo de estudo separado da Álgebra e da Geometria, distintamente da tendência atual, em que estes campos estão integrados.

O livro se estrutura em oito capítulos, conforme descrito no quadro que segue.

⁶⁷² Ver GARNICA, Antonio Vicente Marafioti; GOMES, Maria Laura Magalhães; ANDRADE, Mirian Maria. A instrução pública na França revolucionária: considerações a partir do Essais sur l'enseignement en general et sur celui des mathématiques en particulier, de Sylvestre-François Lacroix. *Hist. Educ.* (Online) v. 17, n. 39, 2013, p. 129-151. Disponível em <<http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/26073/23395>>. Ver, também, Costa (2010).

Quadro 1 - Capítulos, temas e subtemas abordados no livro *Ensino de arithmetica: parte theorica*, de Luiz Schuler.

Capítulo	Tema	Subtemas
Capítulo 1	Números inteiros	Definições. Numeração. Operações. Divisibilidade dos números. Números primos. Maior divisor comum e menor múltiplo comum.
Capítulo 2	Frações	Definições e propriedades das frações ordinárias. Operações sobre as frações ordinárias. Frações decimais, frações periódicas. Frações aproximadas e continuas.
Capítulo 3	Potências e raízes	Operações sobre as potências. Extração da raiz quadrada. Extração da raiz cúbica.
Capítulo 4	Medidas	Sistema métrico. Sistema antigo. Números complexos. Conversões de medidas.
Capítulo 5	Razões e proporções	Proporções propriamente ditas. Equidiferenças.
Capítulo 6	Aplicações das proporções	Regra de três. Regra de juro. Regra de desconto. Divisão proporcional - regra de companhia.
Capítulo 7	Progressões	Progressões aritméticas. Progressões geométricas.
Capítulo 8	Logaritmos	Definições e teoremas. Logaritmos vulgares. Construções de tábuas de logaritmos. Uso das tábuas.
Apêndice		Regra de mistura e liga. Câmbio.

Conforme o subtítulo do livro indica, trata-se da parte teórica. Além disso, na figura 1, se pode ver uma anotação feita à mão e com lápis vermelho, por quem talvez tenha usado o livro, onde se lê *1ª parte*. Assim, possivelmente, tenha havido outro livro ou uma segunda parte, talvez de prática ou de exercícios, que não foi localizada.

Todo o conteúdo do livro é estruturado a partir de definições, no geral breves e lacônicas, como, por exemplo: *“Quantidade ou grandeza é tudo o que póde aumentar ou diminuir”* ou *“Arithmetica é a sciencia dos numeros”* (Schuler, 1904, p. 3). Sobre as definições das operações, o autor destaca que *“limitamo-nos a dar as definições das operações fundamentaes, suppondo concluído o estudo exacto dellas na aula primaria”* (Schuler, 1904, p. 5).

Nas operações, além da definição, são apresentados exemplos:

10. Parenthesis ou colchete é um sinal () ou [] que indica um todo com o qual se deve operar.

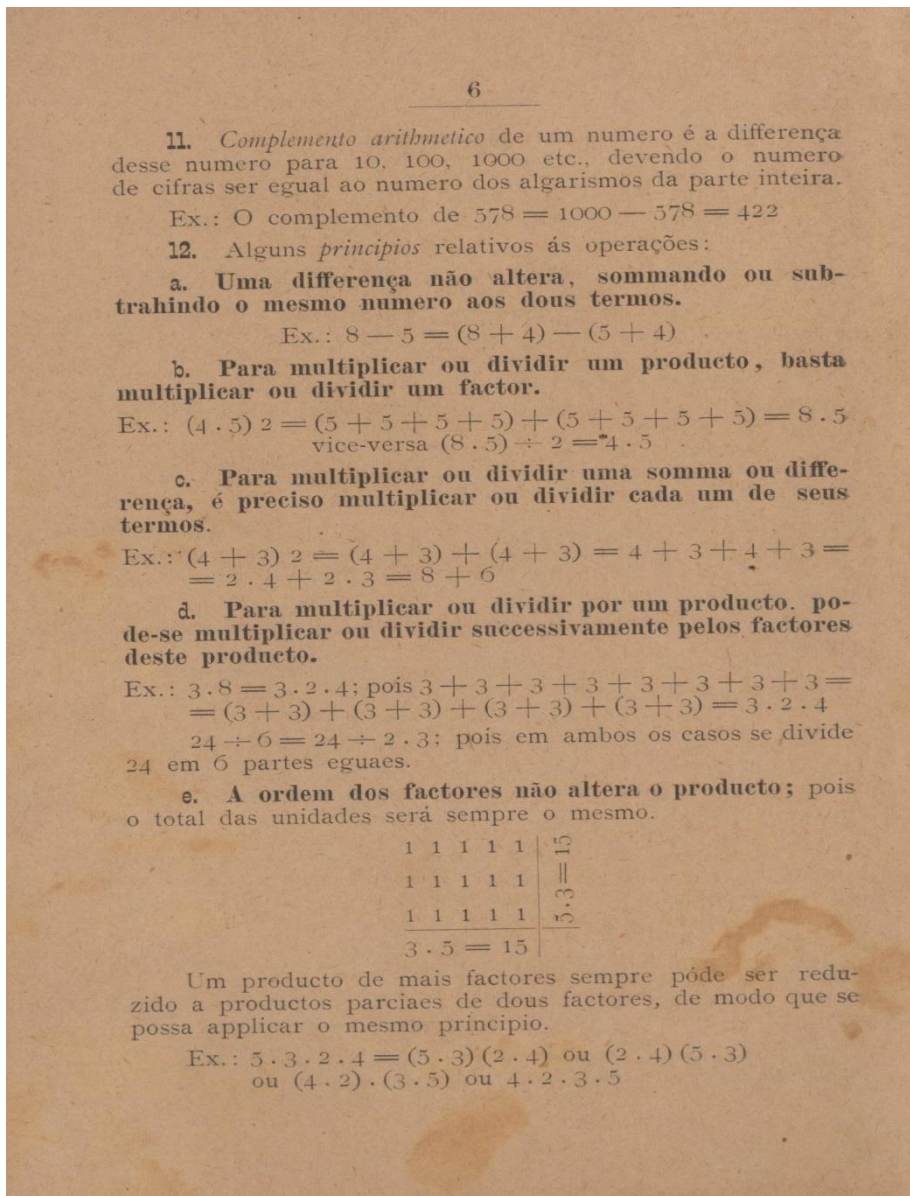
Ex.: $(5 - 3) - (3 - 2) = 2 - 1 = 1$

$[(8 - 5) + (18 - 13)] 8 = (3 + 5) 8 = 64.$

(Schuler, 1904, p. 5)

O mesmo acontece nas outras seções: primeiro a definição, sempre acompanhada de um exemplo.

Figura 2 -Definição e exemplo do livro *Ensino de arithmetica*: parte theorica, de Luiz Schuler.



Fonte: Schuler, 1904, p. 6.

Pela figura 2 pode-se ver que, ao tratar das propriedades das operações, que autor chama de *principios*, destaca-se a propriedade (b), pela qual se estabelece que “*para multiplicar ou dividir um producto, basta multiplicar ou dividir um factor*”. Especialmente para a operação de multiplicação, a propriedade, que hoje chamamos de associativa, é descrita a partir da definição de multiplicação como soma de parcelas iguais, conforme o exemplo $(4 \cdot 5) 2 = (5 + 5 + 5 + 5) + (5 + 5 + 5 + 5) = 8 \cdot 5$ (Schuler, 1904, p. 6).

O autor não tem a preocupação em apresentá-la como $(4 \cdot 5) 2 = 4(5 \cdot 2) = 4(2 \cdot 5) = (4 \cdot 2) 5 = 8 \cdot 5$, que é uma combinação da propriedade comutativa e associativa. Porém, quando

existe um produto de mais fatores, Schuler (1904) faz uso das propriedades comutativa e associativa, conforme o exemplo da mesma página: $5.3.2.4 = (5.3)(2.4) = (2.4)(5.3) = (4.2)(3.5) = 4.2.3.5$

No caso da divisão de um produto, Schuler (1904), propõe o seguinte: $(8.5) \div 2 = 4.5$. Neste caso, apresenta um exemplo em que o fator que divide o produto é divisível por um dos elementos, mas este fato não é sempre válido, pois se trabalha com o conjunto dos números naturais, $(5.3) \div 2$, que não seria possível ser realizado, pois 5 e 3 não são divisíveis por 2. No estudo da Aritmética, nos livros atuais, o cuidado em verificar a validade das operações aparece em destaque.

No contexto da publicação de Schuler, cabe observar que, no Rio Grande do Sul, a Aritmética apareceu em inúmeras normativas que estruturaram o sistema de escolarização como, por exemplo, na lei n. 14, Lei de Instrução Primária de 1837:

Art. 1^o - As escolas publicas de instrucção primaria comprehendem as tres seguintes classes de ensino: 1^a - Leitura, e escripta, as quatro operações de Arithmetica sobre numeros inteiros, fracções ordinarias, e decimais, e proporções, princípios de Moral de Christã, e da religião do Estado, e a Grammatica da Língua Nacional. 2^a - Noções geral de Geometria theorica, e pratica. 3^a - Elementos de Geographia, Francez, e Desenho. (Arriada; Tambara, 2004, p. 15)

Depois dessa lei seguiu-se, no período do Brasil Império, a normatização com uma série de regulamentos: Regulamento para as escolas públicas de instrução primária de 1842; Estatutos para o Licêo de D. Affonso na cidade de Porto Alegre de 1846; Regulamento para a instrução primária e secundária da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul de 1857; Regulamento de 24 de janeiro de 1859; Regulamento de 26 de janeiro de 1859; Regulamento do curso de estudos da escola normal de 1872; Curso de estudo da escola normal de 1876; Regulamento da instrução pública primária de 1876; Regulamento para escola noturna provincial de 1876; Lei n. 1.046, de 20 de maio de 1876; Regulamento da instrução pública de 1881 e Ato n. 141, de 30 de novembro de 1883.

Já no período republicano e mais próximo do ano de publicação do livro de Luiz Schuler, 1904, pelo decreto n. 89, de 1897, definiu-se que o ensino elementar abrangeria conteúdos relacionados com contar e calcular, aritmética prática, inclusive a regra de três, geometria prática e o sistema métrico (ver art. 5^o). Já no programa para o ensino elementar,

estipulado pelo decreto n. 239, de 1899, envolvia o estudo da Aritmética, da Geometria Prática e do Desenho.

Neste contexto, Burigo⁶⁷³ (2014) afirma que

o programa para o ensino da Aritmética projetava um estudo dos números gradativamente complexificado, iniciando pela contagem, soma e subtração mental, estendendo-se à multiplicação e divisão e aos algoritmos das operações (“na pedra” ou “na lousa”), passando pelas frações decimais e ordinárias, pelo uso do sistema métrico decimal, e avançando, na terceira classe, até as regras de três simples e composta, a extração da raiz quadrada e da raiz cúbica de números inteiros, decimais e fracionários. (no prelo)

Em relação ao conteúdo de medidas apresenta-se, no livro de Schuler (1904), uma introdução dos sistemas de pesos e medidas, bem como tabelas de conversão do sistema antigo para o novo sistema. É importante registrar que o novo sistema não é o atual Sistema Internacional de Pesos e Medidas, criado em 1960. Para melhor compreender o sistema de medidas que era usado mostra-se, na figura a seguir, a equivalência entre o sistema antigo e o novo sistema, chamado de Sistema Métrico Decimal.

⁶⁷³ Burigo (2014) destaca que a Aritmética aparece nos programas de ensino durante a Primeira República, a partir da definição da seguinte legislação: decreto n. 89, de 1897; decreto n. 239, de 1899, decreto n. 1575, de 1910, e decreto n. 3.903, de 1927.

Figura 3 - Tabela de relações entre as medidas do sistema métrico e o antigo sistema de medidas.

32

§ 2. Systema antigo

60. Tabella das relações entre as medidas do systema metrico e o antigo

Medida de	No antigo systema	No systema metrico	
<i>comprimento</i>	itinerarias } legua milha	3 milhas	6,600 Km
		1000 br	2,200 Km
	ordinarias } braça, br vara palmo, pm pollegada, pl linha, ln	2 varas	2,2 m
		5 pm	1,1 m
		8 pl	0,22 m
		12 ln	0,0275 m
12 pontos	0,00228 m		
<i>superfície</i>	agrarías } legua quadrada milha quadrada geira	9000000 br ²	43,56 Km ²
		400 br ²	4,84 Km ²
	ordinarias } braça quadrada, br ² vara quadrada palmo quadrado, pm ² pollegada quadrada, pl ²	4 varas ²	19,36 a
		25 pm ²	4,84 m ²
		64 pl ²	1,21 m ²
			0,0484 m ²
	7,5625 cm ²		
<i>volume</i>	braça cubica, br ³ vara cubica palmo cubico, pm ³ pollegada cubica, pl ³	1000 pm ³	10,648 m ³
		125 pm ³	1,331 m ³
		512 pl ³	10,648 dm ³
			20,796875 cm ³
<i>capacidade</i>	para secos } moio fanga = 4 alqueire quarta = 8 selaminas	15 fangas	21,762 Hl
		4 alqueires	145,08 l
		4 quartas	36,27 l
	para líquidos } tonel pipa almude canada ou medida quartilho ou garrafa	2 pipas	9,07 l
		15 almudes	960 l (958,32 l)
		12 canadas	480 l (479,16 l)
		4 quartilhos	32 l (31,944 l)
			2,662 l
	0,665 l		
<i>peso</i>	tonelada quintal arroba, a libra, lb marco onça oitava	13 ¹ / ₂ quintaes	793,238 Kg
		4 a	58,76 Kg
		32 lb	14,689 Kg
		2 marcos	459,05 g
		8 onças	229,5 g
		8 oitavas	28,79 g
		72 grãos	3,59 g

Fonte: Schuler, 1904, p. 32.

Analizando-se as relações entre as medidas do sistema métrico e o antigo sistema pode-se destacar, pelo menos, quatro elementos ou situações: primeiro: no sistema antigo usavam-se os tipos de medidas que são empregadas ainda nos dias atuais, quais sejam, comprimento, superfície, volume, capacidade e peso. Segundo: das medidas de comprimento ainda são usadas, oficialmente, apenas a milha e a polegada, e, informalmente, o palmo. Em relação à medida em milha o valor em km também não corresponde ao atual, que equivale a 1,609 km, tratando-se de milha terrestre, embora

exista a milha marítima, que equivale a 1,852 km. Terceiro: as medidas de comprimento, superfície e capacidade possuíam subdivisões em itinerárias e ordinárias, agrárias e ordinárias, secos e líquidos, respectivamente, o que não é mais destacado nos livros didáticos. Por fim, das medidas do sistema antigo, muitas desapareceram do cotidiano das pessoas, como as medidas de comprimento (braça e linha). Já as medidas de superfície, légua, geira e vara; as medidas de volume, as medidas de capacidade, como moio, fanga, quarta, almede; e de peso, como quintal, marco e oitava, praticamente inexistem nos dias atuais.

Atualmente, o sistema de pesos e medidas é um conteúdo presente nos livros didáticos voltados para o ensino fundamental e médio, assim como também há recomendações de seu estudo nos parâmetros curriculares nacionais para estes níveis de ensino. Os seus conteúdos estão orientados na direção da comparação de grandezas da mesma natureza pelo uso de instrumentos de medidas de comprimento, área, volume, capacidade, massa, tempo e suas relações, incluindo, também, o sistema monetário. Estes documentos enfatizam a importância do estudo das grandezas e das medidas, pois permite a interligação entre a Aritmética, Álgebra, Geometria e outros campos do conhecimento, diferentemente da proposta do livro analisado. A própria história dos conceitos sugerem caminhos para a abordagem dos conteúdos de forma interligada e um exemplo disto é o estudo dos conjuntos de números porque, quando se amplia os campos numéricos, estes, historicamente, estão associados à resolução de situações-problema que envolvem medidas.

Considerações finais

A partir da análise do livro destaca-se que a abordagem usada para introduzir os sistemas de medidas direciona pouco foco para aspectos conceituais e teóricos, mas enfatiza tabelas e conversões entre os sistemas, com ênfase em cálculos e problemas relacionados com a vida das pessoas.

A preocupação central é com definições formais e lacônicas, seguida de listagem de exemplos da solução do problema. Da leitura do livro percebeu-se que os problemas apresentados, principalmente aqueles vinculados com os sistemas de pesos e medidas, tinham relações com aplicações práticas do conteúdo. Os problemas envolvem as relações entre as medidas dos sistemas e requerem o conhecimento dos valores de conversão. Neste

caso, ou era permitido consultar à tabela ou os alunos memorizavam as relações, o que talvez aumentasse o grau de dificuldade de resolução dos problemas.

Destaca-se, ainda, que possivelmente o livro de Luiz Schuler tenha tido circulação restrita ao Rio Grande do Sul, uma vez que não se encontrou referências a ele nos principais trabalhos que abordam o ensino de Aritmética no Brasil, em especial os de Zuin (2007) e Costa (2010). Por outro lado, pode-se relacioná-lo com a publicação de livros didáticos de matemática utilizados nas escolas teuto-brasileiras no Rio Grande do Sul (Silva, 2015).

Referências

- AMARAL, Ana et. al. Medir, um encontro com a história. ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA, 2008. Anais ... Elvas: Profmat, 2008.
- ARRIADA, Eduardo; TAMBARA, Elomar (org.). *Leis, atos e regulamentos sobre educação no período imperial na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul*. Brasília: Inep, 2004.
- BALL, Deborah L et al. *Research on teaching mathematics: the unsolved problem of teachers' mathematical knowledge - handbook of research on teaching*. New York: Richardson, 2001.
- BOYER, Carl B. *História da matemática*. São Paulo: Edgar Blucher, 1996.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Matemática*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BURIGO, Elisabete Zardo. *Aritmética nas escolas primárias gaúchas na primeira metade do século 20: o ensino prescrito*. *Hist. Educ.* (Online), v. 18, n. 44, 2014, no prelo.
- COSTA, David Antonio da. *A aritmética escolar no ensino primário brasileiro (1890-1946)*. São Paulo: PUCSP, 2010. 278f. Tese (doutorado em Educação Matemática). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- D'AMBRÓSIO, Ubiratan. História da matemática e educação. In: FERREIRA, Eduardo Sebastiani (ed.). *História e educação matemática*. Campinas: Centro de Estudos Educação e Sociedade, 1996, p. 7-17.
- EVANS, Harrell. *An introduction to the history of mathematics*. USA, 1992.
- ESTRADA, Maria Fernanda et al. *História da matemática*. Lisboa: Universidade Aberta de Lisboa, 2000.
- NACARATO, Adair Mendes; BREDARIOL, Claudia Cristiane; PASSOS, Miriam Paula Franco. Trigonometria: uma análise de sua evolução histórica e da transposição didática desse conhecimento presente nos manuais didáticos e propostas curriculares. CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 5, 2005. Porto: APM, 2005.
- PONTE, João Pedro et. al. *Programa de matemática do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação, 2007.
- ROBSON, Eleanor. From Uruk to Babylon: 4,500 years of mesopotamian mathematics. In: FERREIRA, Eduardo Sebastiani (ed.). *História e educação matemática*. Campinas: Centro de Estudos Educação e Sociedade, 1996, p. 35-44.
- ROBSON, Eleanor. *Mesopotamian mathematics: some historical background - using history to teach mathematics: an international perspective*. Washington: Mathematical Association of America, 2000, p. 149-158.
- ROXO, Euclides. *A matemática na escola secundária*. São Paulo: Nacional, 1937.
- SCHULER, Luiz. *Ensino de arithmetica: parte theorica*. 3. ed. São Leopoldo: Thypographia do Centro, 1904.
- SCHUBRING, Gert. *Análise histórica de livros de matemática*. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA, Circe Mary Silva da. Transferências e apropriações de saberes: Friedrich Bieri e a matemática para o ensino primário. *Hist. Educ. (Online)*, v. 19, n. 45, 2015, p. 41-64.

STRUIK, Dirk. J. *História concisa das matemáticas*. Lisboa: Gradiva, 1989.

ZUIN, Elenice de Souza Lodron. *Por uma nova aritmética: o sistema métrico decimal como um saber escolar em Portugal e no Brasil oitocentista*. São Paulo: PUCSP, 2007. 318f. Tese (doutorado em Educação Matemática). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.