



12º Encontro
Sul-Rio-Grandense
de Pesquisadores em
História da Educação

Santa Maria - RS
Centro Universitário Franciscano
30 de agosto a 1 de setembro de 2006

Os pequenos gigantes, Francisco Goya

APRESENTAÇÃO

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

A Asphe já realizou onze encontros de pesquisadores, com o apoio institucional das universidades do Rio Grandes do Sul representadas por seus associados e, em alguns casos, com financiamentos das agências de fomento, como Fapergs, Capes e CNPq.

Para cada evento são publicados Anais com os resumos e os trabalhos completos apresentados nas sessões de comunicação de pesquisas.

Em 2006, realizar-se-á o 12º Encontro Sul-Rio-grandense de Pesquisadores em História da Educação, tendo como foco temático História, infância e educação.

Seguindo a sistemática adotada nos eventos anteriores, haverá uma conferência de abertura, um mini-curso e sessões de comunicação de pesquisas, além da assembléia geral da Associação.

Data e horário

O evento realizar-se-á entre os dias 30 de agosto e 1º de setembro de 2006.

Local

Centro Universitário Franciscano de Santa Maria.
Auditório do campus 2 - rua Silva Jardim, 1175 - 3º andar.

Objetivos

- Refletir acerca da produção em história da educação, tendo a Asphe como local de referência;
- avaliar a produção do conhecimento na área considerando o tema infância como objeto de estudo;
- promover a formação continuada dos pesquisadores em história da educação.

Público alvo

Associados da Asphe, pesquisadores e professores de história da educação, educadores envolvidos com a formação de professores, pós-graduandos das áreas de educação e de história.

Comissão organizadora

Maria Helena Camara Bastos - PUCRS
Maria Stephanou - Ufrgs
Claudemir de Quadros - Unifra

Comissão científica

Beatriz T. Daudt Fischer - Unisinos
Eliane Peres - UFPel
Elomar A. Callegaro Tambara - UFPel
Flávia Werle - Unisinos
Lúcio Kreutz - Unisinos
Maria Helena M. B. Abrahão - PUCRS
Maria Teresa Santos Cunha - Udesc
Maria Aparecida Bergamaschi - Ufrgs

Apoio

Unifra e PUCRS

PROGRAMAÇÃO

Dia 30 de agosto

17h: Credenciamento e inscrições.

19h: Abertura
profª drª Maria Helena Camara Bastos, presidente da Asphe.

Conferência: História da educação brasileira: formação do campo, tendências e vertentes investigativas.
prof. dr. Carlos Monarcha - Unesp/Araraquara.

Dia 31 de agosto

8h30min às 11h: Mini-curso: História da infância e princípios da moderna civilização escolar.
profª drª Carlota Boto - USP.

11h às 12h: Assembléia dos associados da Asphe

13h30min às 15h30min: Mini-curso: História da infância e princípios da moderna civilização escolar.
profª drª Carlota Boto - USP.

15h30min às 16h30min - Palestra: A infância e a compreensão do seu desenvolvimento.
prof. dr. António Gomes Ferreira - Universidade de Coimbra.

16h30min - 20h: Comunicações orais.

Dia 1º de setembro

8h30min às 12h: Mini-curso: História da infância e princípios da moderna civilização escolar.
profª drª Carlota Boto - USP.

14h às 19h: Comunicações orais.

19h: Encerramento.

DIRETORIA DA ASPHE BIÊNIO 2005-2007

Presidente: Maria Helena Camara Bastos

Vice-presidente: Maria Stephanou

Secretário geral: Claudemir de Quadros

Conselho Fiscal

Beatriz Teresinha Daudt Fischer

Eduardo Arriada

Nilo Bidone Koling

SUMÁRIO

A CARTILHA LER A JATO E O MÉTODO AUDIOFONOGRÁFICO: UMA PROPOSTA DA PROFESSORA GILDA DE FREITAS TOMATIS PARA O FIM DO ANALFABETISMO NO PAÍS (DÉCADAS DE 1960-70) Eliane Peres Mara Denise Neitzke Dietrich	11
A CASA DO LIVRO ABRE SUAS PORTAS À INFÂNCIA: A ESTRUTURAÇÃO DA SEÇÃO INFANTIL ÉRICO VERÍSSIMO DA BIBLIOTECA PÚBLICA PELOTENSE (1945-1946) Vivian Anghinoni Cardoso Corrêa Elomar Tambara	23
A CRECHE SÃO FRANCISCO DE PAULA NO PERÍODO DE 1936- 1946: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES Adriana Duarte Leon Giana Lange Do Amaral	36
A ESCRITA COTIDIANA DE UMA FAMÍLIA DE AGRICULTORES DA ZONA RURAL DO MUNICÍPIO DE PELOTAS (RS) Vania Grim Thies Eliane Peres	52
A GÊNESE DO SENAI: A ROUPAGEM PÚBLICA DO ENSINO PRIVADO Ana Cristina Dos Santos Amaro Da Silveira Giana Lange do Amaral	67
A INEXISTÊNCIA DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCENTIVO À LEITURA E AS AÇÕES REALIZADAS PELAS ESCOLAS: O CASO DE PELOTAS/RS (1987-2003) Renata Braz Gonçalves Eliane Peres	83
A INSTRUÇÃO PÚBLICA NO BRASIL PELO CONSELHEIRO JOSÉ LIBERATO BARROSO (1867) Sabina Ferreira Alexandre Luz	98
A POLÍTICA EDUCACIONAL E OS TEXTOS ESCOLARES NO RIO GRANDE DO SUL (1889/1930) Berenice Corsetti	110
A PRÁTICA ESPORTIVA DO FUTEBOL NA FORMAÇÃO DO OPERARIADO PELOTENSE NAS DÉCADAS DE 1930 E 1940 Aline Nunes da Cunha Elomar Tambara	125
A REVISTA EDUCAÇÃO DA PUCRS (1978-2005): UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO	

Maria Helena Camara Bastos Maria Helena M. Furlan Ibias Tatiane de Freitas Ermel	141
ALUNAS PRECURSORAS DA FACULDADE DE DIREITO DE PELOTAS: A PRESENÇA FEMININA DESTACANDO-SE NO ESPAÇO JURÍDICO Valesca Brasil Costa Giana Lange do Amaral Elomar Tambara	158
ANÁLIA FRANCO E ÁLBUM DAS MENINAS: POSICIONAMENTOS E METODOLOGIA Luciana Lemes Da Silva Elomar Tambara	173
ANALISANDO TRAJETÓRIAS DE VIDA DE PROFESSORAS EM FORMAÇÃO Márcia Berenice Pereira André Eliane Teresinha Peres	187
ASPECTOS DO ENSINO PRIVADO E DO ENSINO PÚBLICO NA CIDADE DE PELOTAS-RS (1875-1910) Helena de Araujo Neves Giana Lange Do Amaral	201
BOM JESUS, TEMPO E MEMÓRIA: EDUCAÇÃO E GÊNERO NO CONTEXTO URBANO (1913-1950) Luciane Sgarbi Grazziotin	217
COELHO DE SOUZA E A NACIONALIZAÇÃO DO ENSINO NO RIO GRANDE DO SUL: AÇÃO POLÍTICO-ESCOLAR Suelen De Lima Bach Elomar Tambara	234
COLÉGIO ALLEMÃO DE PELOTAS. CURRÍCULO BILÍNGÜE? MARIA ANGELA PETER DA FONSECA Elomar Tambara	247
DESCORTINANDO A INFÂNCIA: UMA HISTÓRIA PARA GENTE GRANDE Samantha Dias De Lima	261
DIDÁTICA DO DESENHO: ANÁLISE DAS AÇÕES TRANSPOSITIVAS NO LIVRO DE ABÍLIO CÉSAR BORGES Gláucia Trinchão	276
EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA EM DISPUTA: A LUTA PELA SUPERANÇA DA DUALIDADE ESTRUTURAL Manoel José Porto Júnior Giana Lange Do Amaral	289

ESCOLA COMPLEMENTAR DE PELOTAS: A HISTÓRIA CONTADA ATRAVÉS DA MEMÓRIA Daiani Santos da Silva Giana Lange do Amaral	306
ESPAÇOS ESCOLARES NA REGIÃO COLONIAL ITALIANA DO RIO GRANDE DO SUL: DAS ESCOLAS DE IMPROVISO ÀS ESCOLAS PLANEJADAS Terciane Ângela Luchese	321
FESTA LITTERARIA: ALGUMAS EXPERIÊNCIAS DE LEITURAS NOS COLLEGIOS FEMININOS PRIVADOS DE PELOTAS NO SÉCULO 19 Patrícia Daniela Maciel Eliane T. Peres	338
GINÁSIO SANTA MARGARIDA: UM OLHAR, UMA ANÁLISE SOBRE AS PRÁTICAS ESCOLARES DE UMA INSTITUIÇÃO ESCOLAR ANGLICANA DE ENSINO Alessandro Carvalho Bica Elomar Tambara	350
HISTÓRIAS DE VIDA DE TRÊS PROFESSORAS LEITORAS: UMA CONTRIBUIÇÃO À HISTÓRIA DAS PRÁTICAS DE LEITURA Rosimeire Simões De Lima	365
HISTÓRIAS E POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE NOVO HAMBURGO: ALINHAVOS EM PAPELÃO? Beatriz T. Daudt Fischer Michele Muccillo Gonçalves	380
IEDA E NILO: CONHECENDO OS ANIMAIS: UMA PROPOSTA DE ALFABETIZAÇÃO ELABORADA POR ALFABETIZADORAS DO IEAB Gilceane Caetano Porto Janaína Soares Martins Lapuente	397
INFÂNCIA NO ESTADO NOVO: CARTILHA GETÚLIO VARGAS PARA CRIANÇAS Giani Rebelo Tatiane dos Santos Virtuoso	412
LEITURAS DO BEM EDUCAR: A CIVILIDADE INFANTIL EM MANUAIS DE CIVILIDADE E ETIQUETA Cristiane Cecchin Daniela Queiroz Campos Maria Teresa Santos Cunha	428
LIÇÕES SOBRE O 'AMIGO MAU' E O 'INIMIGO BOM': A GUERRA DO PARAGUAI/GUERRA DA TRÍPLICE ALIANÇA EM LIVROS DIDÁTICOS URUGUAIOS E ARGENTINOS NO FINAL DO SÉCULO 20	

Sebastião Peres	442
MOVIMENTO DE CULTURA POPULAR: UM ESPAÇO TAMBÉM PARA A ARTE Maria Betânia E Silva	455
NARRATIVAS E NARRADORES DA/SOBRE A INFÂNCIA Marilia Araujo Pimentel	471
O ESPAÇO ESCOLAR E AS CONJUNTURAS EDUCACIONAIS DURANTE O PERÍODO DA PRIMEIRA REPÚBLICA Cristiane Firpo Müller Elomar Tambara	487
O INDÍGENA BRASILEIRO NA REVISTA DO ENSINO/RS (1951- 1978) Tatiane de Freitas Ermel	501
O JORNAL GERAL PARA O PROFESSOR NO RIO GRANDE DO SUL: A ESCOLA E O TURNEN Leomar Tesche	514
O PATRONO DOS PROFESSORES DO RIO GRANDE DO SUL: JEAN BAPTISTE DE LA SALLE E LEONEL DE MOURA BRIZOLA (1958-2006) Maria Helena Camara Bastos Tatiane De Freitas Ermel	527
OLGA ACAUAN GAYER: METODOLOGIA E PRÁTICA DE ENSINO TAÍSA GARCEZ MENDIONDO Elomar Tambara	545
OS COMPÊNDIOS <i>HISTÓRIA DO RIO GRANDE DO SUL PARA O ENSINO CÍVICO</i> E A IDENTIDADE GAÚCHA SERGIO RICARDO PEREIRA CARDOSO Elomar Tambara Eliane Peres	559
PÁGINAS CASTILHISTAS: LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA E DE GEOGRAFIA DO RIO GRANDE DO SUL PARA AS ESCOLAS ELEMENTARES (1896-1902) Maximiliano Mazewski Monteiro De Almeida	574
PESQUISANDO E FAZENDO HISTÓRIA: DOCUMENTOS E VOZES DO PASSADO AJUDAM A FORTALECER O PRESENTE DE UMA ESCOLA RURAL Beatriz T. Daudt Fischer Eva Esperança Rodrigues Soares.....	588
PROFESSORA NELLY CUNHA E A PRODUÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS Helenara Plaszewski Facin	

Eliane Peres	604
PROFESSORAS PRIMÁRIAS LEIGAS: VOCAÇÃO OU PROFISSÃO? Lisiane Sias Manke	617
REVELANDO O “MÉTODO DA ABELHINHA” ATRAVÉS DA FALA DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS PELOTENSES Janaína Soares Martins Lapuente	630
SÍNODO DE MISSOURI E A FUNDAÇÃO DO PRIMEIRO SEMINÁRIO EM SÃO LOURENÇO DO SUL (1903-1905) PATRÍCIA WEIDUSCHADT Elomar Tambara	643
SUD MENNUCCI E AS CONCEPÇÕES EDUCACIONAIS QUE DERAM ORIGEM ÀS ESCOLAS NORMAIS RURAIS NO BRASIL Lenir Marina Trindade De Sá Flávia Obino Corrêa Werle	659
UM OLHAR SOBRE O DECRETO 2.208/97: O RESGATE DA FUNÇÃO SOCIAL NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PÚBLICAS E GRATUITAS UM ESTUDO DE CASO NO CEFET-RS E NA REDE PAULA SOUZA-SP Edelbert Krüger Elomar Tambara	675
UMA ANÁLISE DA INFÂNCIA - TRAJETÓRIA EDUCACIONAL - DE ALGUMAS MULHERES QUE SE CONSTITUÍRAM PROFESSORAS NA REGIÃO DA FRONTEIRA DO RS COM O URUGUAI Elomar Tambara Berenice Lagos Guedes de Bem	690
UNILASALLE: TRINTA ANOS FORMANDO PROFESSORES E PEDAGOGOS PARA QUALIFICAR A AÇÃO EDUCATIVA DAS CRIANÇAS Miguel Alfredo Orth	706
VICTOR RUSSOMANO E A HISTÓRIA NATURAL DO EDUCANDO: APONTAMENTOS E DESAPONTAMENTOS PELA EDUCAÇÃO NA PRIMEIRA REPÚBLICA Luanda Alvariza Gomes Ney Elomar Tambara	719
A EDUCAÇÃO DA MULHER MODERNA: O QUE DIZEM MANUAIS DOS ANOS 40 A 60 Maria Stephanou	733
A EDUCAÇÃO DE LEITORES CRISTÃOS PELAS NARRATIVAS DA HISTÓRIA DE UMA MENINA QUE VIROU SANTA NO SUL DE SANTA CATARINA Marli de Oliveira Costa	740

A CARTILHA LER A JATO E O MÉTODO AUDIOFONOGRÁFICO: UMA PROPOSTA DA PROFESSORA GILDA DE FREITAS TOMATIS PARA O FIM DO ANALBABETISMO NO PAÍS (DÉCADAS DE 1960-70)¹

Eliane Peres
Professora do PPGE da FaE/UFPel
etperes@ufpel.tche.br

Mara Denise Neitzke Dietrich – PIBIC/CNPq
Acadêmica do Curso de Pedagogia - FaE/UFPel
maradietrich@bol.com.br

Resumo: Neste trabalho analisamos uma proposta de alfabetização criada no Rio Grande do Sul nos anos de 1960. Trata-se do Método Audiofonográfico e sua respectiva cartilha *Ler a Jato*, de autoria da professora Gilda de Freitas Tomatis. Apresentamos a proposta da cartilha e do material fonográfico: um curso de alfabetização apresentado em 4 LPs para auto-instrução. A intenção era a de que a cartilha fosse amplamente utilizada nas escolas públicas e privadas gaúchas e o material fonográfico fosse de larga utilização principalmente entre os adultos analfabetos. As pessoas seriam alfabetizadas ou se alfabetizariam, conforme o caso, em 15 horas. A intenção primeira era a de “erradicação do analfabetismo” entre a população, bem no espírito das propostas do “milagre brasileiro” do final dos anos 60 e anos 70.

Palavras-Chaves: História da Educação, História da Alfabetização, Método Audiofonográfico, Rio Grande do Sul.

INTRODUÇÃO

Neste trabalho procuramos apresentar uma proposta singular de alfabetização que surgiu no Rio Grande do Sul nos anos de 1960: a Cartilha *Ler a Jato* e o Método Audiofonográfico, criados pela professora gaúcha Gilda de Freitas Tomatis, para alfabetizar crianças e adultos em

¹Este trabalho insere-se no âmbito do projeto interinstitucional denominado *Cartilhas Escolares-ideários, práticas pedagógicas e editorais*, desenvolvido entre UFMG, UFMT e UFPel, desde 2001. E só foi possível graças à generosidade e o espírito acadêmico da professora Dr^a Maria Helena Camara Bastos, que localizou o material fonográfico atualmente preservado e gravado em dois CDs e nos doou. À ela agradecemos imensamente pelo espírito colaborativo.

15 horas. A cartilha *Ler a Jato* era acompanhada de quatro LPs², que caracterizavam o Método Audiofonográfico, e vinha assim denominado: *Curso completo em 4 LPs, sonorizando “LER A JATO”*.

A intenção era a de que a cartilha fosse usada em todas escolas gaúchas e os LPs utilizados em situações de auto-instrução. Além da cartilha e dos quatro LPs havia, também, o *Caderno Série a Jato*, o *Escrevendo a Jato*, que continha os exercícios de linguagem (1º e 2º ano) e o *Livro de Matemática* (1º ano). Deveria fazer parte do *kit* ainda um bloco, um lápis e uma borracha.

Sobre Gilda de Freitas Tomatis os dados revelam que a mesma foi professora primária, Técnica em Educação e professora de Ciências Físicas e Biológicas do Colégio Estadual Júlio de Castilhos, em Porto Alegre, importante estabelecimento público da capital gaúcha. Possivelmente tenha atuado junto ao CPOE, Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais, da SEC do Rio Grande do Sul. Na contracapa da cartilha *Ler a Jato*, há agradecimentos da autora às colegas, “Técnicos em Educação do CPOE”, pela colaboração em seu projeto, que contava “com algumas voluntárias que tinham o desejo de contribuir e participar de alguma forma da Campanha Nacional de Alfabetização do Governo”, cujo objetivo principal era “erradicar o analfabetismo”. Entre as colegas mencionadas estão: Ada Vaz Cabeda, Carolina Carvalho, Dalva da Rosa Dupuy, Lourdes Terezinha Comparsi, Maria Josefa Pisacco Motta e Nancy Palmeiro Mariante. Lourdes Terezinha Comparsi foi, inclusive, a responsável pela capa e pelas ilustrações da cartilha *Ler a Jato*. Ainda na contracapa da cartilha também pode-se ler os agradecimentos da autora a alguns órgãos da imprensa falada e escrita, pela divulgação e pela obtenção dos resultados positivos decorrentes das propagandas da cartilha, como a Folha da Tarde, a Rádio Guaíba e a TV Piratini, que, segundo a professora, contribuíram para a antecipação de sua

²Um panfleto de propaganda que acompanhava os LPs do método registra que os mesmos foram gravados nos Estúdios ARTEC SOM de Pereira & Lima Ltda, situado na Galeria Rosário, 1008, em Porto Alegre. O material impresso foi publicado pela *Editora Tomatis – Livros Didáticos*, ao que tudo indica de propriedade da professora Gilda e localizado na Rua Jerônimo Coelho, 44 – apartamento 801, em Porto Alegre.

publicação. Constata-se, também, um registro especial da autora aos dirigentes da Gráfica Editora A Nação S.A., por terem viabilizado a impressão da cartilha em curto prazo de tempo. Há, ainda, um agradecimento a todos os alunos que foram, nas palavras de Gilda de Freitas Tomatis, os seus maiores colaboradores. Os direitos autorais da cartilha eram exclusivos da autora.

A proposta metodológica teria sido, segundo a professora, decorrência de seus largos anos de trabalho.

Embora produzidos conjuntamente, os dois materiais – cartilha e LPs –, em alguns casos poderiam ser usados separadamente. Em situação de uso escolar, ao que tudo indica, a cartilha era recomendada como material principal e os LPs como material auxiliar, complementar. Os LPs deveriam funcionar como material auto-instrucional, substituindo, no caso, o professor. Isso é o que mais chama atenção na proposta: gravados pela própria autora, professora Gilda, as lições vão sendo apresentadas com um detalhamento impressionante. Orientações da grafia das letras e de seus respectivos sons – o método utilizado é fonético – vão sendo repetidas em cada lição de forma minuciosa.

A seguir comentamos aspectos da cartilha *Ler a Jato* e, em seguida, apresentamos alguns dos passos do Método Audiofonográfico de Alfabetização em 15 horas, para adultos e crianças. Enfatiza-se que a apresentação, por escrito, da oralização de cada lição é extremamente difícil e será sempre parcial. Em função disso, nessa comunicação, propomos, também, a audição de uma das lições retiradas de um dos LPs do Método Audiofonográfico de Alfabetização.

1. CARTILHA LER A JATO E OS RESULTADOS PROPUGNADOS

A cartilha *Ler a Jato* tem 25 páginas referentes às lições propriamente ditas. Nas dez páginas restantes estão as orientações de sua utilização, ou seja, o Guia do Professor e as considerações gerais. Nas últimas páginas da cartilha a autora reserva uma parte para o

apêndice que se refere à Educação Moral e Cívica, na qual expõe trechos da Constituição de 1969, explicando o que é a Carta Magna. Enfatiza que: *é um dever de todo brasileiro conhecer as leis que regem seu País e participar da vida nacional. A Constituição é um documento que deve ser lido e meditado por todos a fim de conscientizar os direitos e deveres que o Estado lhes assegura* (p. 35). Estado e família aparecem como duas instituições fundamentais nas orientações da professora. Em relação à família, no Guia do Professor, a autora recomenda que mesmo sem comparecer à escola a família “deve ser levada a participar” e, principalmente, “tomar conhecimento do progresso dos filhos e incentivá-los” (p. 28).

A cartilha inicia com o estudo das vogais, sendo que cada vogal é representada por uma imagem e sua respectiva palavra (asa, ema, ilha, ovo e uva), em letra cursiva e script para que pudessem ser observadas e comparadas pelos alunos.

A cartilha segue o processo fonético, partindo de uma palavra básica. O início do processo de alfabetização pela cartilha *Ler a Jato* é o trabalho com as vogais. A autora sugere ao professor alguns passos que deveriam ser seguidos ao trabalhar com as vogais, que seriam os seguintes: identificar primeiramente as gravuras – asa, ema, ilha, ovo e uva; ler as palavras identificadas pelas gravuras várias vezes, até que os alunos não precisassem mais do auxílio das mesmas para ler as palavras; ler essas palavras decompostas, separando as sílabas; comparar a letra da 1ª sílaba com a letra seguinte; cantarolar as vogais, em escala crescente; escreve-las no caderno, caso o professor não quisesse adotar o Caderno Série Jato. Segundo as orientações, o professor não deveria insistir, nestas primeiras lições, nas palavras-chaves somente na aprendizagem das vogais.

Segue-se a isso o estudo das consoantes. No momento em que o aluno dominasse a leitura das palavras básicas e das sílabas introduzidas em cada lição estaria apto a ler e a escrever qualquer palavra com as consoantes estudadas.

Com relação ao aspecto da caligrafia e da grafia das palavras básicas, deveriam sempre ser escritas pelo professor no caderno do aluno, para que ele as copiasse. Isso evitaria que o aluno integre, segundo a autora da cartilha, “caracteres defeituosos a aprendizagem” (p. 28), que depois exigiria do aluno tempo para esquecê-las e reaprendê-las.

Segundo os dados divulgados na cartilha, mais precisamente na parte referente ao Guia do Professor, o tempo necessário para aprendizagem da leitura e da escrita teria sido o seguinte em aulas individuais:

- adultos e crianças, desde as bem dotadas, até as de nível de maturidade entre 7 – 12 anos eram alfabetizados, em 15 horas;
- crianças com dificuldades, excepcionais em 30 horas, no máximo;
- grupos heterogêneos – 20 aulas, com períodos de 2 horas aproximadamente (Guia do Professor, Ler a Jato, p. 27).

Muitas foram, ao que tudo indica, as estratégias da autora de convencimento da qualidade do material e do método proposto. Em um folheto que acompanhava os LPs do método é reproduzida ‘uma pesquisa’, de 1968, sobre a utilização da cartilha *Ler a Jato* que teria os seguintes resultados:

DADOS DA PESQUISA REALIZADA NO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL EM 1968 NAS CLASSES QUE ADOTARAM A CARTILHA *LER A JATO*
PERCENTAGEM DE PROMOÇÃO:

Escolas Particulares

Capital: 99%

Interior do Estado: 89%

Escolas Estaduais

Capital: 82%

Interior do Estado: 73%

Escolas Municipais: 72%

Nesse mesmo material são reproduzidos pareceres, obviamente favoráveis à cartilha *Ler a Jato*. Assinados por professoras, foram

divididos em três grupos: *interesses dos alunos, pareceres dos pais, pareceres dos professores*. Embora sejam muitos os pareceres, apresentamos aqui alguns poucos que dão uma idéia do tipo de argumentos utilizados para convencer da qualidade da cartilha:

INTERESSE DOS ALUNOS:

Inicialmente os alunos se mostraram mais interessados pela apresentação da lição nova. Após dominarem o processo, antecipavam-se na leitura de outras lições. Mostravam-se entusiasmados com as descobertas da leitura, independentes do professor. – Prof^a. Idacy Martins – Grupo Escolar Gastão Leão – Guaíba.

Os alunos mostram-se sempre interessados pela cartilha e, em casa não a largavam nem para dormir. – Vera Roig – Grupo Escolar 7 de Setembro – Camaquã.

PARECERES DOS PAIS:

Os pais gostaram muito do processo que era uma novidade em que os alunos aprendiam sem decorar, tornando-se capazes de ler qualquer livro. – Prof^a. Reni Caron – Grupo Escolar Felipe dos Santos – Veranópolis.

Os pais receberam com certa surpresa a rápida recuperação de seus filhos que estavam com dois a quatro anos de escolaridade. – Prof^a. Maria L. Bend – Grupo Escolar Fátima – Canoas.

PARECERES DOS PROFESSORES:

Iniciei meu trabalho no magistério com alfabetização, usando Ler A Jato. Gostei muito e obtive pleno êxito – 100% de aprovação – devo em parte, à Autora da Cartilha, (25 alunos repetentes). – Prof^a. Lahyr Colombo – Grupo Escolar Padre Réus – Santo Antônio da Patrulha.

Achei a cartilha de grande valor, principalmente para as classes D. Com uma Cartilha assim, é possível acabar-se com essas ingratas classes D. – Prof^a. Eloiza Prestes – Grupo Escolar de Parque Brasília – Cachoeirinha.

Informo que, para mim, a cartilha Ler A Jato foi o nome mais concreto que uma cartilha poderia ter recebido. O

desenvolvimento e o aproveitamento foram mesmo “a jato”. Sra. Prof^a. Gilda F. Tomatis, venho lutando há nove anos como professora de 1º ano, tendo adotado muitas cartilhas mas, para alfabetizar em tão pouco tempo e homogêneamente, foi a primeira. - Prof^a. Terezinha Brognoli – Grupo Escolar Jorge Lacerda – Torres.

Parece, contudo, que havia divergências em relação a essas posições. Gilda Tomatis refere-se ao parecer do setor técnico da SEC-RS que não tinha sido favorável a cartilha *Ler A Jato* e ao Método Audiofonográfico. Este setor apontava para os recursos de estimulação e motivação como sendo remotos e que “não evidenciam nenhuma correspondência na psicologia infantil”. A autora rebate essas críticas declarando que esse parecer é uma falha do trabalho de gabinete, e que está alheio à realidade e a vivência dos problemas educacionais enfrentados.

2. MÉTODO AUDIOFONOGRÁFICO LER A JATO

Os discos com o Método Audiofonográfico foram gravados pela própria professora Gilda de Freitas Tomatis. Minuciosa e detalhadamente a professora vai introduzindo vogais, consoantes, sílabas, palavras, sons, orientando a grafia de cada letra com recursos de linguagem impressionantes. Por se tratar de um método fonético, a professora encontra artifícios os mais inusitados para apresentar os fonemas. São apresentados com recursos do tipo: “B - enche a boca de ar, faz bola com a boca; C – (a, o, u) abre a boca e assopra com a garganta; C – (i,e), igual a s; Ç – igual a s; CH – chia; D – puxa a garganta; F – assopra nos dentes de cima; G – (a, o, u) abra a boca e fecha a garganta; H – inicial não soa; J – suspende a língua e empurra o ar; L – ponta da língua no céu da boca; M – pelo nariz, com a boca fechada; N – pelo nariz, com a boca aberta; P – aperta os lábios; Q – igual a c antes de a, o, u; R – treme a ponta da língua; S – assopra na ponta da língua; T – força na língua; V – ruído de avião; X - igual à ch, chia; Z – zune”.

Inicialmente há uma breve apresentação da professora Gilda de Freitas Tomatis, na qual fala sobre seu método da alfabetização e do objetivo maior que acabou motivando sua criação, ou seja, o de contribuir para a “erradicação do analfabetismo” no país. Esse era seu propósito maior, uma vez que o Método Audiofonográfico era recomendado para os adultos que desejassem se alfabetizar sozinhos, sem a presença de um professor.

Trata-se de um método fonético articular, no qual o aluno deveria acompanhar com boca o que escrevia. Inicialmente a apresentação das lições é feita de forma mais lenta, com uma acentuação exagerada no som de cada letra e a medida em que as lições vão evoluindo a exposição das letras, sons, sílabas e palavras é mais rápida.

Mesmo que uma pessoa nunca tivesse tido contato com a leitura ou a escrita não precisaria se preocupar em aprender previamente o alfabeto e as letras, antes de iniciar as lições propriamente dita. Mas era imprescindível que primeiro ouvisse a transmissão com muita atenção para que pudesse se localizar nas lições e preparar o material. Só depois quando ouvisse novamente os discos, seguiria todos os passos e executaria as ordens solicitadas, para efetivar a sua aprendizagem.

A autora lembra o aprendiz que o mesmo deveria reler as lições repetindo-as várias vezes, reforçando a importância de realizar todas as lições, e relembra que até mesmo os excepcionais, que foram atestados como incapazes, surpreenderam ao se alfabetizarem utilizando este método. Tendo pensamentos positivos e afastando os pensamentos negativos que impedem que a capacidade de aprendizagem se manifeste, ela declara que todos os indivíduos são capazes de aprender. Segundo ela, tendo predisposição para querer aprender, os resultados apareceriam, pois, segundo a professora Gilda, somente os indivíduos que não entendiam a linguagem comum e não eram capazes de se fazer entender é que não aprenderiam a ler.

As primeiras lições propriamente ditas, as das vogais, iniciam-se com a professora Gilda solicitando que os aprendizes abrissem a cartilha

na página três e dissessem o nome dos desenhos que eles estavam vendo, que são: asa – ema – ilha – ovo – uva. Ela solicita que repitam estas palavras três vezes. Em seguida pede que repitam a leitura dos desenhos olhando-os. Depois pede que digam essas palavras partindo-as, ou seja, que digam a primeira parte da palavra e fechem a boca e depois digam a segunda parte da palavra, assim: a–sa; e–ma; i–lha; o–vo; u–va. Em seguida solicita que os alunos olhem para o primeiro desenho que é a asa e depois para o “desenho da palavra” e para as letras que estão ao lado e a repitam em voz alta. Olhando para as letras ‘a’, a autora solicita que as comparem, depois explica que a primeira letra ‘a’ é a letra “escrita a mão” e a segunda letra ‘a’ é “escrita a máquina”. Para cada vogal esse procedimento é lentamente repetido e, após, para as vogais em conjunto. Na seqüência os aprendizes são orientados a abrir o Caderno Série Jato na página três onde encontrarão as cinco letras que acabaram de conhecer: a da asa, e da ema, i da ilha, o do ovo, u da uva e copiar as letras no caderno, mas só deveriam escrever no espaço que já estava marcado com a linha pontilhada. A professora orienta os alunos a pegarem o lápis, *colocando a ponta do lápis na parte de cima da linha pontilhada, fazendo com que o lápis caminhe um pouquinho por cima desta linha para traz. Depois deveria descer para a linha pontilhada, fazendo uma pequena volta, subindo e fechando a rodinha e, sem levantar o lápis, deveria descer pela linha que subiu e ao encostar na linha de baixo deveria puxar uma perninha para frente como no modelo.*

Imagina-se um analfabeto, sem habilidade com a escrita, tentando seguir as orientações “de um disco na vitrola”: *“vamos copiar o e da ema: entre as linhas do pontinho e a de cima, no meio, façam um ponto. Pouco a frente deste ponto façam um ponto igual. Agora liguem os pontinhos com o traço do primeiro ponto ao do segundo. Depois sigam para cima até encostar na linha de cima e desçam pelo lado de traz encostando no primeiro ponto. Quando chegarem a linha de baixo façam uma pequena volta em direção ao segundo ponto, mas não encostem, cheguem bem perto. Está escrito o e da ema, estes pontos servem para indicar por onde*

se começa a escrever o e da ema. Depois que vocês aprenderem isso não vão precisar mais colocar estes pontos, pois eles servem apenas de auxílio inicial” (LP 1 Método Audiofonográfico Ler a Jato).

Assim são as orientações em cada lição, para cada vogal. Orientações como a seguinte são dadas: *“agora copiem essas letras. Não esqueçam de acompanhar o movimento da mão com o movimento dos lábios. Assim, enquanto escrevem o a da asa vocês vão dizendo: aaaaa, da asa. Enquanto escrevem o e da ema vão dizendo eeeee, da ema. E assim todas as letras e tudo que escreverem. Isso é importante para também aprenderem a escrever a jato. Escrevam tantas linhas quantas forem necessárias, para se tornarem capazes de escrever todas essas letra sem olhar para o modelo. Agora que vocês já fizeram a cópia, peguem o lápis e o bloco para escrever. Não esqueçam de acompanhar com a boca o que a mão vai escrevendo. Escrevam o que escutarem: a, da asa – e, da ema – i, da ilha – o, do ovo – u, da uva. Abram o caderno e verifiquem se escreveram certo. São as mesmas letras que estão na página três do caderno. Se alguém não acertar alguma dessas letras deve fazer mais algumas linhas de cópia no caderno ou no bloco” (LP 1 Método Audiofonográfico Ler a Jato).*

Após as lições das vogais inicia a aprendizagem das consoantes. Para cada lição são explorados o fonema referente e sua respectiva grafia, as famílias silábicas, as palavras básicas.

As orientações, por exemplo, na primeira lição, da lua, são as seguintes: o aluno deve dizer a palavra bem devagar, várias vezes, com o objetivo de observar a posição da boca. Diz a professora inicialmente: *“levanta a ponta da língua e coloca-a no céu da boca”*. Há referência para o som da leitura inicial de lua: / l / . O aprendiz deveria levantar a ponta da língua e apertá-la no céu da boca; depois apertar a ponta da língua no céu da boca e dizer a, dizendo *la*; novamente, segundo a orientação da professora, apertar a ponta da língua no céu da boca dizendo *le*; e assim sucessivamente, com o *li, lo, lu*, lendo vagarosamente as sílabas na cartilha. O aprendiz estaria apto a ler todas as palavras com a consoante

l. Era necessário que o aprendiz copiasse a palavra *lua* e as demais sílabas, para que, assim, pudesse se preparar para o ditado das famílias silábicas, que são, na audição, alongadas: laaaaa; leeeee; liiiii; loooo; luuuu. Em seguida há o ditado de palavras. E a medida que estivesse escrevendo deveria acompanhar o movimento da mão com a articulação da boca.

Poderíamos tentar reproduzir muitas orientações, lições, proposições do Método Audiofonográfico. Interessa-nos, contudo, concluir indicando alguns elementos que permitam compreender os propósitos mais amplos desse método. Consideramos isso o mais significativo dessa proposta, de ensinar a todos através de um Método Audiofonográfico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não dispomos de dados sobre a tiragem da cartilha e dos LPs do Método Audiofonográfico *Ler a Jato*. Tampouco sabemos da sua circulação e utilização. Contudo, o caráter inusitado da proposta e, acima de tudo, o propósito maior de acabar com o analfabetismo no Rio Grande do Sul, fazem do método objeto de necessária atenção e estudo na historiografia educacional.

Criado e difundido nos anos 60 e 70 do século XX, o Método Audiofonográfico lançava mão, associado à cartilha, de uma dada tecnologia – os LPs – como instrumento importante no trabalho de ‘combate do analfabetismo’. Entendia-se que bastavam LPs e uma cartilha para que fosse alfabetizada toda população que não ainda dominava a leitura e a escrita. O analfabetismo era, nas palavras da professora Gilda, um problema de educadores, pais e do Governo, e precisava da participação de todos para ser ‘combatido’.

Chama a atenção a própria expressão *Ler a Jato* e a propaganda de que, pelo método, utilizando adequadamente o material e tendo força de vontade, era possível alfabetizar ou, ainda, alfabetizar-se em 15 horas.

Essas propostas consideradas modernas e eficientes eram muito bem recebidas no Brasil das décadas de 60 e 70, auge da ditadura militar e momento de exacerbação de um discurso desenvolvimentista, nacionalista, da “ordem e do progresso”. Considerava-se que um grande país como o Brasil, rico e potente, necessitava de alternativas criativas e modernas, que lançassem mão da tecnologia (no caso, os LPs) para resolver um de seus maiores problemas: o analfabetismo. A criação e divulgação da proposta do *Ler a Jato* não acontecem por acaso nesse período.

Referências:

Tomatis, Gilda de Freitas. Cartilha Ler a Jato. Porto Alegre: Editora Tomatis – Livros Didáticos, 1975.

Tomatis, Gilda de Freitas. CD 1 – CD2. Reprodução dos 4LPs do Método Audiofonográfico Ler a Jato.

A CASA DO LIVRO ABRE SUAS PORTAS À INFANCIA: A ESTRUTURAÇÃO DA SEÇÃO INFANTIL ERICO VERISSIMO DA BIBLIOTECA PÚBLICA PELOTENSE (1945-1946)

Vivian Anghinoni Cardoso Corrêa
Estudante do PPGE/Ufpel
vivianghinoni@ig.com.br

Elomar Tambara
Professor do PPGE/Ufpel
tambara@ufpel.edu.br

Resumo: O texto analisa a estruturação da Seção Infantil Erico Verissimo da Biblioteca Pública Pelotense nos anos de 1945 e 1946 em Pelotas. Serão apresentadas as propostas que nortearam as práticas e discursos sobre a leitura de crianças nas primeiras décadas do século XX.

Palavras-chave: história da leitura – biblioteca infantil – práticas de leitura

Considerações Iniciais

Este artigo faz parte da investigação realizada no desenvolvimento do projeto de mestrado intitulado *“Uma dádiva aos leitores de um palmo e meio”*: a Seção Infantil Erico Verissimo da Biblioteca Pública Pelotense. O objetivo desse texto é dar a conhecer o processo de instalação da Seção Infantil Erico Verissimo na Biblioteca Pública Pelotense (BPP).

Para a elaboração desse artigo consultaram-se os jornais da época (A Opinião Pública e Diário Popular dos anos de 1945 e 1946), e documentos da Seção Infantil, tais como livros de visitas e diários de atividades mantidos pelas bibliotecárias. Além da utilização dessas fontes, foram realizadas duas entrevistas com a Sra. Gilda Nunes Pinto, bibliotecária-chefe da instituição na época e, segundo os periódicos, uma das principais idealizadoras da instalação da Seção Infantil Erico Verissimo.

A análise dos dados obtidos através da análise documental e das entrevistas é baseada numa bibliografia que contempla a história do livro e

da leitura. Esse campo, segundo Lopes & Galvão (2001) e Belo (2002) constitui uma área em crescimento no Brasil. Segundo as primeiras autoras, as investigações sobre as práticas de leitura dentro de movimentos educacionais, em especial a Escola Nova, ocupam um grande espaço na área nas pesquisas brasileiras.

Esse artigo tem como proposta, desvelar a origem da proposta da Seção Infantil, bem como todos os pressupostos que nortearam sua instalação e funcionamento no período inicial de suas atividades.

A Seção Pelotense da Associação Brasileira da Educação e a modernização da Biblioteca Pública Pelotense: as origens da Seção Infantil Erico Veríssimo

O movimento de renovação educacional, no Brasil, nas décadas de 20 e 30 do século XX foi responsável por uma reestruturação das práticas educativas. Entre essas práticas, segundo Vidal (1999), a leitura foi uma das que sofreu intensas modificações passando a representar um caminho para a aprendizagem e não o centro dela. A leitura passou a ser considerada *ativa* porque “o saber encontrado nos livros não se oferecia mais à memorização: emulava a produção de novos saberes (Vidal, 1999:339)”.

Essa nova forma de conceber a leitura dentro do processo pedagógico suscitou mudanças, entre as quais a consolidação da leitura silenciosa, a adoção de um espaço para leitura nas classes e, por fim, o surgimento das bibliotecas escolares e infantis no país.

As bibliotecas escolares, segundo a mesma autora, surgiram nos grupos escolares inspirados no modelo escolanovista e faziam parte do cotidiano escolar, já que todas as classes dispunham de pelo menos uma hora semanal na biblioteca. A primeira biblioteca infantil do país, segundo Pimenta (2001) foi estruturada por Cecília Meireles no Pavilhão Mourisco no Rio de Janeiro:

A biblioteca infantil, criada em abril e inaugurada somente em agosto de 1934, foi um dos projetos mais ambiciosos da reforma anisiana e um espaço onde Cecília Meireles pôde desenvolver sua criatividade e seu empenho em favor da literatura infantil. Situada na enseada de Botafogo, era conhecida pela população como Pavilhão Mourisco. Tornou-se um dos grandes empreendimentos culturais da reforma e destinava-se a ser a Biblioteca Infantil do Distrito Federal, mas se transformou num centro de cultura infantil, já que extrapolava os objetivos de uma simples biblioteca, pois conjugava outras atividades como o cinema, música, cartografia, jogos, etc (Pimenta, 2001:9)

A cidade de Pelotas, segundo os estudos de Peres & Cardoso (2005) tomou parte do movimento de renovação educacional brasileiro com a fundação, nos anos 20, da Seção Pelotense da Associação Brasileira de Educação (ABE). A ABE pelotense difundiu na região sul do Rio Grande do Sul o caráter renovador da Escola Nova. Dentro de suas realizações estão:

(...) criação da assistência e inspeção médico-escolar e dentária, em 1926, dos Pelotões da Saúde nas escolas, a instituição do Copo de Leite e das Caixas Escolares, a preocupação com a educação física e moral, através, principalmente, da instituição da “gymnastica” pedagógica ou “gymnastica” racional e do escotismo nas escolas. (Peres & Cardoso, 2005:99)

O movimento de renovação educacional em Pelotas contemplou, também, a criação de bibliotecas. De acordo com Cardoso & Peres (2005), organizou-se a primeira biblioteca infantil de Pelotas no grupo escolar Dr Joaquim Assumpção. Conforme o relatório do intendente municipal Augusto Simões Lopes de 1928, analisado pelas autoras, houve também a instituição de bibliotecas nucleares para professores e a intenção futura de instalação e manutenção de bibliotecas escolares nos demais estabelecimentos de ensino utilizando as verbas das caixas escolares. A análise feita pelas autoras indica que a preocupação com a instalação de bibliotecas nas escolas públicas municipais de Pelotas está relacionada, também, às idéias do movimento da Escola Nova em relação à importância dessas instituições na formação integral dos educandos.

Essa ligação entre a Seção Pelotense da ABE e a Seção Infantil da BPP (fundada somente em 1946) é lembrada pela professora Gilda Nunes¹ em sua segunda entrevista quando ela afirma:

(...) em uma das reuniões da ABE cogitou-se formar uma biblioteca central para as crianças de Pelotas. O lugar sugerido pela maioria dos presentes foi a Biblioteca Pública, por ter um espaço excelente e também, pela localização do prédio. Todos aplaudiram a idéia, que era extraordinária, mas, não sei por que, não foi posta em prática naquela época. (Entrevista II, 29/09/2005)

Outro aspecto a ser considerado na instalação da Seção Infantil da Biblioteca Pública foi a modernização e profissionalização dos serviços da BPP. Paralelamente à nova proposta de leitura dos pedagogos escolanovistas, é possível afirmar que, de uma forma geral, a leitura sofreu intensa modificação no início do século XX e, acompanhando as bibliotecas também se modificaram. O início do século XX foi marcado, segundo Vidal (2004) e Chartier & Hébrard (1995) por uma profissionalização dos bibliotecários.

No Brasil, em 1911 foi criado o Curso de Biblioteconomia da Biblioteca Nacional², em 1929 os do Instituto Mackenzie e, em seguida, cursos da mesma espécie vinculados a bibliotecas, principalmente no Rio de Janeiro e São Paulo.

Até esse momento, a organização e funcionamento das bibliotecas ficavam a cargo de leigos, pessoas que, perante a sociedade, gostavam de livros: escritores ou poetas. A maneira de conceber o bibliotecário e também de organizar as bibliotecas sofreu modificações no período que abrange as décadas de 20,30 e 40 do século XX. A profissionalização e o preparo técnico passaram a ser necessários para aqueles que trabalhavam nas

¹ A professora Gilda Nunes afirmou ter participado das reuniões da Seção Pelotense da ABE a convite de uma de suas professoras no período em que foi aluna da Escola Complementar de Pelotas e, posteriormente, professora da rede municipal. Sua participação, segundo ela, vinha do interesse pelas discussões no campo educacional já que, por estar começando, não participava das decisões tomadas na entidade.

² Esse curso foi extinto em 1922 e, posteriormente, implantado em 1931.

bibliotecas. Os bibliotecários organizaram-se em associações e conselhos e o diploma no curso de Biblioteconomia passou a ser imprescindível, na visão dos bibliotecários, para o exercício da profissão.

A Seção Infantil, fundada em 11 de maio de 1946 fez parte do projeto de reestruturação e profissionalização da Biblioteca Pública, iniciado, segundo os dados disponíveis até o momento, em 1945. É sabido que a Biblioteca Pública foi (e ainda é) uma das principais instituições culturais pelotenses. Desde sua fundação em 1875, a BPP foi, além de um espaço de leitura, um espaço cultural como é possível comprovar pela realização de exposições, saraus, bailes, entre outros; e, também, um espaço para a educação formal, através dos cursos noturnos de instrução primária que funcionaram de 1875 até a década de 40 do século XX³.

Por um período relativamente longo, na mesma década de 40, segundo as memórias da Sra. Gilda Nunes, a Biblioteca Pública esteve parcialmente desativada⁴, estando aberto ao público, na parte da manhã, somente o espaço destinado à leitura de jornais, já que a BPP dispunha, no período, de apenas um funcionário. Nessa época, no ano de 1945, a então senhorita Gilda Barcelos Nunes, foi convidada pelo Dr. Guilherme Echenique Filho, presidente da BPP, para participar de um projeto de modernização da Biblioteca.

A hoje senhora Gilda, professora da Escola Cassiano do Nascimento, formada na segunda turma da Escola Complementar, onde teve ativa participação no Clube Literário, também atuava na organização e apresentação de um programa infantil dominical na Rádio Pelotense. Após o

³ Segundo Peres (1995) os registros nos livros de matrícula dos cursos noturnos vão até a década de 40 do século passado, há indícios, no entanto, de que funcionaram até 1956.

⁴ Dados da primeira entrevista realizada com a Sra. Gilda Nunes, as fontes documentais (nesse caso relatórios estatísticos da BPP) não se referem especialmente a esse fato, mas, os dados indicam um número de sócios e de freqüentadores bastante inferior aos registrados a partir de 1945. Ainda sobre esse fato, notícias veiculadas nos jornais da época, posteriores ao período descrito pela profa. Gilda como de “BPP quase fechada” tratam do “Surto de franco desenvolvimento na Biblioteca Pública” (24/01/1946) e “Grande Movimento na Biblioteca Pública” (13/09/1946)

convite, a professora Gilda foi enviada ao Rio de Janeiro, juntamente com o Prof. Humberto Camarim e a Profa. Cely Farias que também atuavam como bibliotecários na BPP. Na capital federal, freqüentaram aulas e realizaram estágios no Curso de Biblioteconomia da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro. Nesse curso, a professora Gilda conquistou o primeiro lugar entre estudantes de vários estados brasileiros (A Opinião Pública, 05/01/1946).

Já em Pelotas, por ocasião da reestruturação da BPP, o prefeito Dr. Sílvio da Cunha Echenique, cedeu seis professoras primárias para integrarem o quadro de pessoal da Instituição: Sueli Badia Carvalho, Sand Siqueira, Neli Amaral Lamas, Elisa Alves da Fonseca, Ivonice da Silva Otero e Gilda Fagundes Echenique. Uma série de reformulações tomou conta da Biblioteca Pública, noticiadas regularmente pelos jornais: impressões gerais sobre o curso de biblioteconomia (Diário Popular, 05/01/1946), elevação do número de sócios de 400 para 1328 (A Opinião Pública, 24/01/1946), doação de livros (A Opinião Pública, 31/01/1946), entre outras notas e também artigos publicados quase que diariamente pela imprensa local.

O processo de reestruturação da Biblioteca deu forma à idéia de uma Seção Infantil. Esse processo, segundo entrevista dos bibliotecários ao Diário Popular publicada em 05/01/1946, seguiria o modelo de organização da Biblioteca Nacional, que já contava com uma Seção Infantil. Ao noticiar o início das atividades dos bibliotecônomos⁵, o jornal A Opinião Pública de 16 de janeiro de 1946:

Prosseguindo decididamente em sua reorganização, os funcionários da Biblioteca Pública Pelotense, já se distribuíram os serviços de catalogação e organização geral, os quais ficaram assim constituídos: Catalogação Topográfica, bibliotecônomos Humberto Canarim e Cely Farias. – Biblioteca Infantil, estruturação e organização, Professora Gilda Nunes.

⁵ Termo empregado pelos jornais pelotenses da época para os profissionais formados em Biblioteconomia.

A partir desse momento, a professora Gilda ficou responsável por toda a estruturação da Seção Infantil, desde aquisição de obras até a constituição de um espaço físico adequado à leitura na infância. O trabalho da professora Gilda e das também professoras Gilda Echenique e Ivonice Otero (que, posteriormente, seria a primeira bibliotecária da Seção Infantil), incluiu a escolha do patrono, compra do mobiliário, decoração da sala, aquisição do acervo e planejamento das atividades que constituíram, mais tarde, o cotidiano da Seção Infantil Erico Verissimo.

A constituição da Seção Infantil Erico Verissimo

O movimento escolanovista difundiu a idéia de uma leitura prazerosa, presente na escola e também fora dela. Segundo Vidal (2001) o livro texto único foi substituído por uma diversidade maior de leituras que levassem o aluno a aprender, além disso, a leitura passou a ser apresentada às crianças como uma “aventura intelectual”, meio para aprender e, também, para se distrair. Um grande número de textos passou a ser oferecido aos alunos e, dentro desse novo contexto, a leitura silenciosa passou a predominar nas aulas, por respeitar o ritmo individual. A literatura infantil também passou a ser valorizada, sendo freqüentes os estudos sobre a produção nessa área e, conseqüentemente, a recomendação de obras adequadas aos escolares.

A produção literária para crianças no Brasil, segundo Zilberman (2005) tem pouco mais de cem anos e contou, nas primeiras décadas do século XX, com grandes autores como Monteiro Lobato e Henriqueta Lisboa, por exemplo. Uma das preocupações dos escolanovistas era o acervo disponibilizado aos educandos nas bibliotecas. Segundo Fernando de Azevedo (1953) tão importante quanto *ler era ler bons livros*. Nesse sentido, conforme Vidal (2001) as Diretorias de Instrução Pública fiscalizavam o acervo das bibliotecas escolares e infantis.

No que se refere à Seção Infantil da BPP, a preocupação com a qualidade e adequação do acervo foi mantida. A imprensa local destacava esse aspecto “a biblioteca infantil nada fica a dever as mais modernas, (...) os livros foram cuidadosamente eleitos entre aqueles recomendados por renomados educadores brasileiros (A Opinião Pública, 09/05/1946)”.

A escolha do patrono foi uma decisão das professoras envolvidas no projeto. A Profa. Gilda, em sua entrevista, informa que nutria por Erico Verissimo “um afeto de irmã” e, desse afeto, e da vontade de dedicar a que seria, segundo dados obtidos até o momento, a primeira Seção Infantil do Rio Grande do Sul a um escritor local, surgiu a motivação para o convite. Esse convite foi feito pessoalmente pela professora Gilda Nunes, na Livraria do Globo, onde trabalhava o escritor:

A biblioteca infantil ficou muito bonita e também muito prática e outra coisa, convidei para inaugurar a minha paixão, o Erico Verissimo, eu o adorava. E tu sabes que eu fui a Porto Alegre, porque ele trabalhava na Livraria do Globo e cheguei lá e a moça que me atendeu perguntou: “A senhora é parente dele?” e eu disse: “Não, mas se eu pudesse era irmã ou mãe dele, de tanto que eu gosto.” A moça riu, mas ele era muito parecido, depois é que eu vi, com meu irmão mais velho. Eu fui a Porto Alegre e contei a ele minha história, disse que a biblioteca estava revivendo, que tinha um acervo ótimo, mas que estava tudo parado, só servia aqueles que se dedicavam às letras, agora, eu quero trazer pra dentro o povo, os estudantes, as pessoas que gostam de ler, e ela estava agora, sempre cheia de gente.

(...)

Então, o Erico Verissimo me deu a maior força, que pessoa! Eu disse a ele que ele era parecido com meu irmão. A inauguração foi um sucesso, o Erico Verissimo veio antes da inauguração e mandou muitos livros infantis e, acho que até hoje, ele é o patrono da biblioteca infantil (Entrevista I , 26/07/2005).

Erico Verissimo visitou as instalações da Seção Infantil que levaria o seu nome em abril de 1946 (Diário Popular, 14/04/1946), durante a visita doou exemplares de suas obras para crianças. Na inauguração, devido a outros compromissos, enviou um representante. Os jornais locais noticiaram com enorme entusiasmo a estruturação da Seção Infantil da Biblioteca Pública, referindo-se a vários aspectos do projeto que seguia às mais

modernas orientações da época como, por exemplo, em relação ao mobiliário:

O mobiliário, que a reportagem já teve ocasião de observação, é quasi que científico, entrando muito em conta angulos de luz e pequenos “trucs” de construção a-fim-de habituar a criança a ler em posição correta, sem forçar a caixa torácica. Aliás a construção dêsse mobiliário (...) é feita rigorosamente de acôrdo com os desenhos enviados pelo DASP, desenhos que se encontram sob a orientação de técnicos da educação, e dependem da aprovação de vários departamentos, antes de serem adotados. (Diário Popular, 22/02/1946)

A concepção de leitura difundida no Brasil pelo movimento da Escola Nova versava também sobre as técnicas adequadas de leitura. Dentro dessas técnicas, segundo Vidal (2001), houve estudos sobre postura adequada para a leitura e movimentos dos olhos, por exemplo. Daí a importância do mobiliário, que deveria ter a altura concernente com o tamanho das crianças e também as formas que favorecessem uma postura correta. Além disso, as bibliotecas infantis deveriam promover uma aproximação da criança com o livro. Diante disso, as estantes deveriam ter a altura certa, já que o acesso da criança ao livro se daria sem a intermediação da bibliotecária, os pequenos poderiam chegar até as estantes, manusear as obras e, após, escolher uma para leitura.

A inauguração da Seção Infantil, ocorrida em 11 de maio de 1946, teve amplo destaque na imprensa local, sendo transcritos, os discursos das autoridades presentes e, também, os detalhes da cerimônia que contou com a participação de muitas pessoas. No discurso da Bibliotecária Chefe, srta Gilda Nunes, ficaram claros os objetivos da Seção Infantil:

(...) A Biblioteca não é só um reservatório de cultura; deve ser também um centro de irradiação da mesma. A finalidade da Biblioteca Infantil é fazer da criança de hoje o leitor de amanhã. Age para proporcionar a todos as orientações e ampliar a capacidade de desenvolvimento.
(...) Desejamos trabalhar em cooperação com professores, pois uma das finalidades da Biblioteca Infantil é completar a obra da escola.

Crianças! Vocês acabam de receber um presente precioso. Na Biblioteca encontrarão um mundo de imagens maravilhosas e um grupo infinito de amigos preciosos: os livros. E aos amigos devemos cuidado e dedicação. (A Opinião Pública, 12/05/1946)

Após a sua inauguração, a Seção Infantil continuou a ser notícia pelo trato à infância e pelas atividades que passaram a ser desenvolvidas junto às crianças que a freqüentavam. Entre essas atividades, é possível citar a Hora do Conto que começou a ser realizada em setembro de 1946, todas as quartas-feiras, às 16 horas na Seção Infantil. A Hora do Conto era transmitida pela Rádio Pelotense e constava de contos infantis, breves resenhas sobre obras do acervo e, também, canções e concursos literários destinados ao público mirim. Além do programa de rádio, em outubro do mesmo ano começou a ser editado o jornalzinho Mundo Infantil, produzido pelos freqüentadores da Seção Infantil, sob a orientação da bibliotecária.

É possível observar, através dos números mensais de freqüentadores e sócios da BPP⁶, publicados nos jornais locais, que a Seção Infantil recebia muitas crianças com os mais variados interesses. Segundo a professora Gilda Nunes, em sua segunda entrevista, realizada para a construção do projeto mestrado em setembro de 2005, os leitores buscavam na Seção Infantil apoio para fazer as tarefas da escola, leitura recreativa e também jogos e brinquedos que o local possuía. Todas as atividades eram coordenadas pela bibliotecária.

A leitura era monitorada pela Profa. Ivonice. Ao terminar um livro a criança preenchia uma ficha na qual deveria expor o que mais havia gostado na história, as características dos personagens e o seu entendimento da obra. Essas fichas, segundo a professora Gilda, tinham o objetivo de verificar

⁶ Como exemplo desse aumento significativo do movimento da BPP em 1946 “ aumento na freqüência de leitores registrado, sendo 919 adultos e 275 infantis (Diário Popular – 24/01/1946)”; “No mês de abril a Seção Infantil teve um movimento total de 336 leitores, movimento esse que decresceu dos meses anteriores, visto não estar em pleno funcionamento por motivo da próxima inauguração (A Opinião Pública, 09/05/1946)”; “Durante o primeiro ano de funcionamento, o movimento geral da Seção Infantil foi de 25025 leitores, que representam uma média de 105 leitores diários (A Opinião Pública 08/05/1947 – Reportagem sobre o primeiro aniversário da Seção Infantil)”.

quais obras do acervo eram mais apreciadas e também constatar se as crianças alcançavam a compreensão do que liam.

Quanto à aquisição do acervo, era responsabilidade da professora Gilda e das bibliotecárias. Elas observavam atentamente catálogos de editoras e livros recomendados por educadores. Havia uma intensa preocupação em proporcionar às crianças uma “leitura adequada” a sua idade e nível de desenvolvimento. Esse “julgamento” era realizado pela bibliotecária, profa. Ivonice Otero, através de conversas com os leitores, observação de faixa etária e nível de escolarização.

Considerações Finais

O início do século XX foi marcado pela renovação pedagógica no Brasil e a cidade de Pelotas, considerada pólo cultural da região sul do Rio Grande do Sul, esteve inserida nesse processo através das políticas de instrução pública nos anos 20 e 30 e, posteriormente, através da fundação da Seção Infantil Erico Verissimo, que pode ser considerada um reflexo tardio desse movimento de renovação educacional.

A estruturação da primeira biblioteca infantil do nosso estado⁷ seguiu, ao que parece, a proposta movimento escolanovista - facilidade no acesso e intimidade com os livros, leitura extensiva e recreativa - que também norteou a instalação da primeira biblioteca infantil da país, a do Pavilhão Mourisco, no Rio de Janeiro.

A semelhança entre a Seção infantil da BPP, as bibliotecas escolares escolanovistas e o Pavilhão Mourisco se faz pela proposta de organização –

⁷ Os dados disponíveis até o momento confirmam o fato de que a Seção Infantil Erico Verissimo foi a primeira biblioteca infantil do Rio Grande do Sul. Os jornais locais noticiaram esse fato e, em 23 de novembro de 1946, A Opinião Pública destaca os elogios dados pela imprensa de Porto Alegre “ao pioneirismo pelotense em instalar a primeira biblioteca infantil do nosso estado”.

centrada na criança e tendo como base um modelo de leitura prazerosa e parte da formação integral do educando – e também pelas práticas propostas pelas bibliotecas: a hora do conto, as fichas de leitura e a escrita de jornais pelos freqüentadores

O Senhor Guilherme Echenique Filho, presidente da BPP, em seu discurso na inauguração da Seção Infantil salientou que esperava que as crianças encontrassem na biblioteca e nos livros as bases para uma educação sólida. A idéia de que a leitura era integrante da formação da criança e, por esse motivo, merecia destaque e dedicação por parte da sociedade, fez parte da consolidação da proposta da Seção Infantil Erico Veríssimo.

Portanto, parece-nos possível afirmar que a Seção Infantil Erico Veríssimo constituiu uma iniciativa pioneira no estado e parte integrante de um modelo de formação da criança que motivou muitas iniciativas no campo educacional nas primeiras décadas do século XX.

Referências Bibliográficas

AZEVEDO, Fernando de. *A Educação e seus problemas*. São Paulo: Melhoramentos, 1953.

BELO, André. *História & Livro e Leitura*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

CARDOSO, Aliana Anghinoni & PERES, Eliane. *A renovação educacional em Pelotas nas décadas de 1920 e 1930: as instituições complementares da escola*. Anais do XI Encontro Sul-rio-grandense de Pesquisadores em História da Educação: História da Educação na Formação do Educador e A Contribuição dos 10 anos da ASPHE, São Leopoldo, 2005, CD-ROM dos trabalhos.

CHARTIER, Anne-Marie e HÉBRAD, Jean. Os discursos dos bibliotecários. In: *Discursos sobre a leitura*. São Paulo: Ática, 1995.

CHARTIER, Anne-Marie e HÉBRAD, Jean. Os discursos da escola. In: *Discursos sobre a leitura*. São Paulo: Ática, 1995.

LOPES, Eliane Marta. GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. *História da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

PERES, Eliane Teresinha. *“Templo de Luz”: os cursos noturnos masculinos de instrução primária da Biblioteca Pública Pelotense (1875-1915)*. Porto Alegre: UFRGS/FACED, 1995. Dissertação de Mestrado.

PERES, Eliane & CARDOSO, Aliana Anghinoni. *A expressão da modernidade pedagógica em Pelotas: a criação do Grupo Escolar Joaquim Assumpção*. Cadernos de História da Educação, nº 3, 2004, Uberlândia: Editora da Universidade Federal de Uberlândia, 2005.

PIMENTA, Jussara Santos. Pavilhão Mourisco: biblioteca e educação em Cecília Meireles. In: Anais da 24ª Reunião anual da ANPEd, 2001, Caxambu, 2001.

VIDAL, Diana Gonçalves. Bibliotecas Escolares: experiências escolanovistas nos anos de 1920-1930. In: MENEZES, Maria Cristina. *Educação, memória, história: possibilidades, leituras*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

VIDAL, Diana Gonçalves. Livros por toda a parte: o ensino ativo e a racionalização da leitura nos anos 1920 e 1930 no Brasil. In: ABREU, Márcia (org). *Leitura, História e História da Leitura*. São Paulo: Fapesp, 1999.

VIDAL, Diana Gonçalves. Práticas de leitura na escola brasileira dos anos de 1920 e 1930. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (org). *Modos de ler/ formas de escrever: estudos de história da leitura e da escrita no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

ZILBERMAN, Regina. *Como e por que ler: a Literatura Infantil Brasileira*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

A CRECHE SÃO FRANCISCO DE PAULA NO PERÍODO DE 1936 – 1946: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES¹.

Adriana Duarte Leon
Mestranda do PPGE/FaE /UFPel adriana.adrileon@gmail.com

Giana Lange do Amaral
Profª Dr. do PPGE/FaE /UFPel giana@ufpel.tche.br

Resumo

O presente trabalho enfoca a primeira creche a funcionar em turno integral, em regime de externato no município de Pelotas. Busca compreender o espaço que comportava “crianças pequenas” no município e suas relações com o Estado e a Igreja Católica. As fontes utilizadas no trabalho foram os livros de atas da creche. A pesquisa faz análise da primeira década de funcionamento da Instituição, identificando a influência da Igreja na rotina da creche e nas atividades realizadas com as crianças, que se iniciavam no catolicismo. O trabalho busca dar conta das preocupações do Estado brasileiro com a Infância, bem como contextualizá-las em nível local, destacando a atuação da Igreja Católica neste cenário, identifica os sujeitos que compunham o cotidiano da instituição: crianças e mães/ professoras. Sendo assim a creche São Francisco de Paula surge como um espaço que propaga a doutrina do catolicismo e atende as demandas do Estado.

Palavras-chave: Creche; Igreja; História da educação.

Introdução

A motivação para o presente trabalho surgiu da minha experiência como professora de “Educação Infantil”² no município de Pelotas, quando

¹ Síntese do trabalho apresentado como requisito de conclusão da especialização em educação FaE/UFPel em junho de 2004.

² Termo utilizado a partir da LDB/1996 para designar a educação de crianças de zero a seis anos.

passsei a questionar-me sobre como se forjou o ambiente educacional para “crianças pequenas” no município.

As escolas de educação infantil possuem, atualmente, atribuições específicas no que se refere ao lidar com as crianças, atribuições que intercalam o cuidar e o educar. A parceria entre ambas é fundamental para o desenvolvimento integral da criança, porém identificar-se com o magistério é algo novo para as profissionais que atuam nesta área, uma vez que somente a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 é que começa a ser exigida habilitação Magistério e/ou Pedagogia para atuar com esta faixa etária.

Sendo assim, buscar compreender os processos que constituíram os espaços que comportavam “crianças pequenas”³ no município é contribuir para o entendimento do atual cotidiano da educação infantil, valorização profissional, entendimento e conscientização de suas atribuições.

No intuito de entender os espaços que lidam com “crianças pequenas”, reporteime-me à primeira creche do município. Como salienta Amaral (1999, p.15), a “ (...) *compreensão de nossa realidade atual e suas características leva-nos sempre ao passado, à origem do processo que estamos vivendo.*”

A creche São Francisco de Paula, criada sob influência da Igreja católica, foi o primeiro espaço a cuidar de crianças em turno integral e em regime de externato na cidade. A investigação sobre esta creche revelou-me questões que eu não havia considerado no início da pesquisa. Dentre elas, a mais importante, foi a influência da Igreja na rotina da instituição. Tal descoberta direcionou meu objetivo de pesquisa, pois compreender o espaço que cuidava de crianças pequenas no município, abarcava, a partir do contato com as fontes, entender a influência da Igreja sobre aquele espaço em meados do século XX.

Utilizei como fonte de pesquisa o livro de atas da diretoria da creche, que se reunia mensalmente e registrava estas reuniões, e o livro

³ Termo que aparece nas atas da creche, fazendo referência as crianças atendidas pela instituição.

de atas das assembleias gerais da instituição, as quais contavam com participação mais ampla, e encontros anuais (quando necessário realizavam assembleias extraordinárias). O marco de tempo utilizado na pesquisa foi a primeira década de existência da instituição de 1936-1946.

Como este trabalho propõe-se a realizar primeiras aproximações com objeto de estudo, limita-se a utilização de fontes escritas, embora se tenha claro o quanto fontes orais e iconográficas possam vir a enriquecê-lo em estudos que virão.

Destaco como referencial teórico metodológico que subsidiam este artigo os estudos de VANTI (1998), AMARAL (1999), MAGALHÃES (1993), HIRAI (2000), TAMBARA (2002), LONER (2001), SARMENTO (2001), SANTOS (1999), KUHLMANN (2001), entre outros.

1 – As primeiras preocupações do Estado brasileiro com a infância

Um breve retrospecto sobre as iniciativas por parte do Estado referente à infância é fundamental para imergir na temática proposta.

Kramer (1987, p. 52) subdivide em três momentos o atendimento a crianças em fase pré-escolar no Brasil. O primeiro momento, do descobrimento até 1874, é uma fase sem investimentos públicos onde o desenvolvimento da criança fica por conta do acaso, considerando o número reduzido de órgãos que eram destinados a atender uma grande demanda:

“No que se refere ao atendimento da infância brasileira, até 1874 existia institucionalmente a ‘casa dos expostos’ ou ‘Roda’ para os abandonados das primeiras idades e a ‘escola de aprendizes Marinheiros’ para abandonados maiores de 12 anos.”

O segundo momento, 1874 até 1899, é marcado por iniciativas particulares motivadas pelo alto índice de mortalidade infantil, o que faz com que as primeiras políticas para infância sejam dos higienistas que tinham como principal preocupação educar a população sobre uma postura comportamental adequada. É um período marcado pelo assistencialismo e as iniciativas existentes partiam da elite, que através de doações mantinham casas de abrigo para menores. Esse tipo de iniciativa era retribuído com status social positivo.

No terceiro período, a partir de 1899, intensifica-se a preocupação com a higiene infantil e durante as duas primeiras décadas do século XX surgem políticas no âmbito institucional que visavam o bem estar infantil. O eixo do discurso dos higienistas era a idéia de prosperidade e saúde da família, bem como responsabilizava a mesma pelos seus dependentes. A valorização da família, condenação da libertinagem e repúdio às relações sexuais fora do casamento estavam no bojo do discurso higienista que buscava uma mudança comportamental das pessoas. Santos (1999) afirma que os higienistas conseguiram o “*desenvolvimento de uma moral de vida do corpo*”, no momento que estipulavam padrões de conduta adequados e condenavam outros. Cabe destacar que este discurso camuflava ideologicamente os interesses de uma sociedade de moral cristã.

Em 1899 foi fundado o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Brasil, com sede no Rio de Janeiro e que tinha como objetivo atender aos menores de oito anos. Em 1919, por iniciativa da equipe fundadora do Instituto, foi criado o Departamento da Criança do Brasil (sem financiamento público).

O Departamento da Criança do Brasil organizou o primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância que, após ser adiado por várias vezes, foi realizado em 1922, congregando pessoas ligadas à iniciativa particular e à vida pública. Inscreveram-se mais de 2.600 pessoas de vinte e um estados brasileiros. Segundo KUHLMANN JR, (2001, p.163) o evento tinha como objetivo tratar de assuntos relacionados à criança “*(..) no ponto de vista social, médico, pedagógico e higiênico, em geral, como particularmente em suas relações com a família, a sociedade e o estado*”

Segundo Kramer (1987, p. 60)

“No intervalo do 1º ao 2º Congresso – realizado em 1933 – foram introduzidas órgãos novos na aparelhagem da assistência à infância, tais como lactários, jardins de infância, gotas de leite, consultórios para lactentes, escolas maternas, policlínicas infantis. Reproduziam-se, além disso, as campanhas em favor do aleitamento materno e contra o

comércio das criadeiras, consideradas como uma das principais causas da mortalidade infantil. Havia grande defesa das creches e do atendimento público à infância, desvalida e abandonada”

Na década de quarenta o estado incluiu na legislação trabalhista o direito à creche para as mulheres trabalhadoras. Hallal (1987, p.5) salienta que as famílias operárias não possuíam quem cuidasse das crianças e as indústrias precisavam adequar sua estrutura às características da trabalhadora mulher:

“a industrialização teve como conseqüência o aumento da precariedade da qualidade de vida da população, bem como o ingresso da mulher no mercado de trabalho. Assim, cresceu a necessidade de serviços de apoio às famílias. Dentre esses serviços, aparecem a creche, que viria a coletivizar o atendimento de crianças de 0 a 6 anos e também dar assistência a crianças e condições de trabalho à Mulher”

O Estado atende a demanda de creches dos trabalhadores motivando e convocando a sociedade a contribuir com assistência à infância, amplia a responsabilidade no atendimento desta demanda para a sociedade civil e, concomitantemente, cria órgãos responsáveis em assessorar estes estabelecimentos. A Igreja ocupa papel relevante neste processo, pois irá fomentar o “espírito de caridade” e fundar várias instituições para atender a infância em todo o país. Estes espaços motivados pela iniciativa da Igreja irão divulgar a doutrina católica.

2 - A infância no município de Pelotas – final do Séc. XIX e início do Séc. XX

Pelotas no século XIX é caracterizada pela indústria do charque que progressivamente instalou-se na cidade. A primeira charqueada data de 1779⁴, mas é no século posterior que a indústria do charque alcança o apogeu e motiva a cidade a desenvolver-se econômica e culturalmente num ritmo acelerado.

Paralelamente ao desenvolvimento industrial, cultural e arquitetônico percebe-se que grande parte da população vivia em situação de pobreza na cidade. A elite pelotense agredida com a

⁴ Magalhães (1993, p.10).

explicitação da miséria, reivindicava investimentos públicos. Sentindo-se lesada em não receber estes auxílios, apelava para alternativas próprias, orgulhando-se em afirmar que a organização da própria cidade dava conta de suas necessidades. Considerando isso, campanhas solicitando doações era algo comum no período. A Pelotas do século XIX possuía forte caráter assistencialista, postura assumida pela elite, cujas ações desse tipo eram extremamente valorizadas na sociedade e retribuídas com status social positivo.

A influência europeia ampliava-se na educação e na concepção de infância que começava a surgir no final do século XIX. A particularidade infantil começava a ser considerada e a criança a ser identificada como sujeito que precisa de ambiente e tratamento específicos, distinguindo-se do adulto pela sua fragilidade, necessitando atendimento de qualidade para se desenvolver. Esta concepção de infância é baseada “*nas idéias de fraqueza e inocência da criança*”⁵. Muitos dos filhos dos charqueadores aqui instalados iam estudar na Europa ou na capital da província, porém para aqueles que iniciavam seus estudos aqui havia preocupação com a qualidade da educação a eles oferecida, bem como grande propaganda sobre métodos europeus implementados na educação local.

VANTI (1998, p. 224) em seu estudo sobre a infância em Pelotas, referindo-se às concepções pedagógicas adotadas nas escolas particulares, afirma que:

“Naquele tempo em Pelotas, tudo o que vinha da Europa, ou que era calcado em estudos científicos ou ainda tinha um nome de tradição na cidade causava um efeito de verdade e se traduziam na busca e na receptividade do povo pelotense pelo que houvesse de mais atual em termos de desenvolvimento da educação, da cultura e da economia.”

Este olhar preocupado com a educação, valorizava a infância e se ampliava na elite pelotense. Em longo prazo atingirá as classes populares, através das futuras instituições assistenciais ou mantidas pelo financiamento público.

⁵ Sobre as significações da infância no final do século XIX em Pelotas, ver VANTI (1998).

A primeira instituição a se responsabilizar por crianças recém nascidas e sem condições financeiras em Pelotas foi a Santa Casa de Misericórdia que, a partir de 1849, assinando uma norma tradicional das Santas Casas, recebe crianças abandonadas, através da Roda dos Expostos. A Santa Casa inaugura a Roda com três crianças e o objetivo de sua criação foi tentar diminuir o número de óbitos infantis na cidade. O sistema da Roda propiciava o anonimato de quem deixava a criança sob responsabilidade da instituição. Este mecanismo, talvez, tenha motivado pessoas que não tinham condições de sustentar seus filhos, a entregá-los à Roda, pois o número de crianças abandonadas aumentava na cidade. Os cuidados que a Roda dispensava às crianças não foram suficientes para resolver o número de óbitos, inclusive sob os cuidados da Santa Casa, pois ainda faleciam muitas crianças.

Em 1855 é fundado o Asylo de Orphans Nossa Senhora da Conceição, em convênio com a Santa Casa de Misericórdia, o qual responsabilizar-se-ia em acolher as meninas deixadas na Roda e que já tivessem completado três anos. Aos poucos a Santa Casa deixa de ser a alternativa para cuidar das crianças abandonadas e surgem outras possibilidades. Cabe salientar que o fim da Roda⁶ é um marco na concepção de infância que estava se consolidando, pois havia preocupação em propiciar à criança tratamento adequado para que futuramente se tornasse um sujeito produtivo. Considerando isso não cabe mais uma instituição que somente “cuida” de crianças desafortunadas, abandonadas, de má sorte ou desvalidas.

Em Pelotas, o final do século XIX caracteriza-se pela decadência das charqueadas pelotenses. Com a abolição da escravatura ocorre uma desorganização da produção e no início do século XX, com o surgimento dos frigoríficos, a indústria do charque entra em crise, pois, como demonstra LONER (2001, p.53), *“de 21 charqueadas existentes em 1888; passaram a 18 em 1890; a 15 em 1897; 16 em 1911 e apenas sete em 1918”*.

⁶ A partir de 1899 praticamente cessou a entrada de crianças na roda.

Em meados de 1920 o número de desempregados, consequência da crise industrial por que passava a cidade, era algo que alarmava a elite da cidade, pois havia um ambiente propício para organização e reivindicação popular. É um período marcado por iniciativas da Igreja Católica que buscavam conter essas manifestações, bem como desenvolver políticas que atendessem e contivessem essa parcela miserável da população.

O início do século XX marca a história da infância de Pelotas pelo caráter assistencialista e religioso anunciado nas instituições destinadas a abrigar e/ou cuidar de crianças abandonadas ou de camadas populares.

Neste cenário, em 1933, a Sociedade Auxílio Fraternal de Senhoras Espíritas funda o orfanato espírita Dona Conceição que abrigava crianças e possuía vínculo direto com a doutrina espírita e, em 1936, é fundada a primeira creche do município em regime de externato, creche São Francisco de Paula com vínculo direto com a religião católica.

2.1 – Creche São Francisco de Paula de 1936-1946

No dia onze de junho de 1936 ocorreu no salão São José – anexo à Catedral de Pelotas – uma reunião que objetivava a fundação de uma creche na cidade de Pelotas, convocada pelo bispo D. Joaquim Ferreira de Mello, que reuniu pessoas ilustres do município.

Na reunião foi constituída a diretoria da idealizada creche e um conselho de dez membros que assessoraria a mesma, baseados na idéia de criar uma instituição *“destinada a amparar, zelar e proteger crianças, cujos pais, por suas atividades, não pudessem atender seus filhos”* (Ata nº 1- 11/06/1936).

A idéia da creche foi recebida, segundo seus idealizadores, com bastante simpatia pela sociedade, como se pode ver no relato a seguir:

“Divulgada a idéia da fundação da creche, teve ela franco apoio de toda sociedade Pelotense que via neste ideal nascente a realização de uma obra que muito se faria sentir e que vinha solucionar o importante problema social e cristão do amparo á infância desvalida” (Ata nº 1- 11/06/1936)

Portanto, sob a alegação de solucionar um importante problema social cristão surge a creche São Francisco de Paula, nome escolhido em homenagem ao padroeiro da cidade. Decididos a fazer a inauguração da creche, a diretoria e o conselho realizaram campanha intensa na busca de sócios.

O lugar escolhido para funcionar a creche foi a sede social das Irmãs Missionárias de Jesus Crucificado e todas as reuniões que ocorriam da diretoria, na futura sede da creche, eram assistidas pela madre Maria Albertina.

A diretoria criou a Sociedade Protetora da Creche (SPC) e convidou pessoas interessadas em contribuir com a instituição. Concomitantemente, criou um corpo de mordomas que auxiliaria a SPC. Anualmente eram listadas doze pessoas cada uma responsável em acompanhar o cotidiano da creche no mês de sua escolha, na função de mordoma, que era a de assessorar a instituição no mês de sua responsabilidade.

A futura creche foi divulgada na cidade e recebeu uma carta do Ministério de Educação e Saúde Pública do Rio de Janeiro, firmada pelo diretor de Proteção à Maternidade e à Infância, saudando a iniciativa da Liga das Damas Católicas de Pelotas.

No dia quinze de agosto de 1936 foi inaugurada oficialmente a creche São Francisco de Paula, contando com a presença de pessoas ilustres da sociedade pelotense, inclusive representantes da Igreja, dentre eles o bispo que saudou aqueles que haviam contribuído para a sua inauguração.

A creche possuía duas instâncias administrativas: primeira, a assembléia, que se reunia ordinariamente uma vez por ano e extraordinariamente quando necessário, da qual participava a diretoria, o conselho de dez membros, os sócios e um representante da Igreja, cabendo a Ela eleger a diretoria, aprovar relatórios e os orçamentos da Instituição; segunda instância de decisão, a diretoria, eleita em assembléia com mandato de um ano, podendo ser reeleita por outras

gestões, com atribuição de atender o cotidiano da Instituição e encaminhar as deliberações das assembléias.

A diretoria apresenta, através do que é registrado nas atas, uma grande preocupação com a manutenção financeira da Instituição e realiza várias campanhas objetivando dar conta desta demanda, entre elas: rifa de um fogareiro, festas, ampliação de sócios, doações, atividades da semana da criança, “sapatinho do pobre” (campanha que solicitava doações no período de natal), peditório pelas ruas da cidade, chás de caridade, entre outras.

A diretoria da casa tentou, e por várias vezes conseguiu, subsídios junto ao governo federal, estadual e municipal. A presidente da creche deslocava-se quase anualmente para a capital (Rio de Janeiro) no intuito de divulgar a casa e solicitar recursos. Tais esforços obtiveram retorno, pois de forma geral a creche contava com subsídios consideráveis, bem como doações de vários órgãos.

A LBA (Legião Brasileira de Assistência) a partir de 1943 começou a fazer doações periódicas para a creche São Francisco de Paula. Estas duas instituições tinham em comum a prática da assistência social e, por consequência disso, estabeleceram uma relação de parceria, trocando favores: quando a LBA solicitava vagas, a creche concedia e quando a creche precisava de alimentos ou recursos a LBA buscava viabilizá-los.

Realizando várias campanhas e com subvenções concedidas, a diretoria inicia o mês de maio de 1939 estudando a possibilidade de comprar uma sede própria. Em junho do mesmo ano é efetuada a compra de um prédio, na rua Uruguai n.551 (mesmo endereço atual), parcelado em quatro pagamentos. Com o novo prédio, estava colocada a possibilidade de atender o dobro de crianças. Em maio de 1940 foi, então, inaugurada a nova sede.

Em julho de 1942 faleceu a presidente da diretoria que esteve no cargo deste a criação da creche. Em 1943 a nova diretoria avaliou ser necessário instalar o jardim de infância. Este é o primeiro momento, em

que se observa o termo professor ser citado nas atas, antes aparece o termo “cuidar” e as responsáveis por estes cuidados são as freiras:

“tratou-se também da instalação de um jardim de infância, requerendo-se, para isso, à Secretária da Educação, uma professora especializada. Ficou deliberado, outrossim, se mandassem imprimir os diplomas de benfeitores da instituição”. (Ata nº 65 – 13/12/1943).

No dia treze de agosto de 1944 começou a funcionar o jardim de infância, cujo mobiliário necessário foi todo adquirido através de doações e uma professora foi designada pela Secretaria da Educação.

2.2 – Sujeitos ocultos

Na análise feita nas atas, dois grupos de sujeitos perpassam os dez anos da instituição despercebidos. São eles: as responsáveis pelo cuidar das crianças, ou seja, as freiras, e outro grupo são as próprias crianças atendidas pela instituição.

Poucas vezes percebe-se, no material estudado, referências às **responsáveis pelo atendimento às crianças**. Sabe-se que a creche tornou-se viável devido ao empréstimo do espaço físico pela sede social das Irmãs Missionárias de Jesus Crucificado e que o atendimento às crianças era responsabilidade das freiras, porém sobre o cotidiano da atuação destas pouco consta.

A madre superiora participa das reuniões de diretoria, porém na forma de ouvinte. Nos 10 anos estudados, raras vezes se manifestou, nas poucas manifestações demonstra preocupação quanto à supervisão da instituição. Em uma das poucas vezes que pediu a palavra salienta a necessidade de *“conseguir alguns agasalhos e mudas de roupa para as crianças”* (Ata nº 12 – 27/06/1938). A diretoria para resolver o problema encaminha a realização de uma campanha pelo rádio.

Em 1942, a madre superiora, responsável pela creche desde a fundação, precisou se afastar da instituição e foi substituída por outra, constando na ata “votos de louvor” em despedida à madre e o seguinte registro:

“No principio desta instituição, como todos sabemos a luta era intensa, lutávamos não só para ampararmos as pequeninas crianças como também para outras despesas

indispensáveis e foi então que tivemos a primeira oportunidade para vermos que precioso e inesgotável tesouro de abnegação era formado o coração desta abnegada obreira que é a madre Albertina” (Ata nº 55 – 27/10/1942).

O trecho acima, extraído de uma das atas, permite identificar como era percebido o trabalho das irmãs pela diretoria e possivelmente pela sociedade pelotense, primeiramente como uma atividade de total abnegação, doação, caridade, boa ação, assistência.

“Obreira”, termo que também aparece no trecho acima, faz referência à perspectiva católica de construtor (obreiro) da obra do Senhor na terra. Este termo é importante, pois pressupõe, no caso, ensinar os ditames do catolicismo na instituição.

Em 1941, a diretoria cedeu parte do jardim para as irmãs missionárias instalarem uma sede para suas missões, o que nos dá pistas de que a creche possuía, nas suas atividades rotineiras, vínculo não somente formal com a doutrina católica, mas exercia práticas que educavam as crianças na mesma. Por vários anos o aniversário da creche foi comemorado com uma missa.

O lidar com as crianças cotidianamente era permeado pela religiosidade das freiras católicas sendo valorizado, nesta Instituição, a construção de um sujeito com perfil cristão.

Em 1945, penúltimo ano analisado, aparece nas atas referência ao pagamento das irmãs, sendo esta única referência a pagamento de serviços prestados.

“Ficou deliberado também que, a partir de dezembro do corrente ano, seriam aumentadas de Cr20,00 os honorários das irmãs e de Cr 50,00 os da madre diretora, ficando também estabelecido que receberiam honorários as duas irmãs que até a presente data nada recebiam” (Ata nº 83 – 23/11/1945)

Conforme já foi observado o termo “professor” aparece nas atas em 1943, quando a diretoria avaliou a necessidade de implementar um jardim de infância e só conseguiu efetivá-lo no ano posterior, contando com a cedência de uma professora da secretaria de educação.

Sobre as **crianças atendidas pela instituição**, é surpreendente não encontrar nas atas referências a quem seriam estas crianças. Baseado no objetivo anunciado na criação da instituição *“destinada a amparar, zelar e proteger crianças, cujos pais, por suas atividades, não pudessem atender seus filhos”* (ata nº1 – 11/06/1936) e nas dificuldades financeiras que a instituição passava, percebe-se que a mesma atendia uma parcela pobre da população.

Várias atividades eram realizadas buscando sensibilizar a população a fazer doações para as crianças da creche: nos natais percebe-se o envio às famílias pelotenses do “sapatinho do pobre” ou “meias do pobre” solicitando doações: *“foram enviadas as criancinhas dos lares abastados, as meias do pobre com o seguinte apello – para o natal das criancinhas da creche”* (Ata nº 3 – 10/10/1936).

Outra atividade que se percebe anualmente é o “Dia da Criança” que de forma geral se consolidava em dois momentos. Primeiro, visitas à creche por parte de outras escolas que traziam doações para as crianças da Instituição, como fica claro no seguinte registro: *“Os colégios visitaram esta Instituição, tendo todos os alunos trazido suas lembranças para as criancinhas aqui recolhidas”*(Ata nº 26 – 18/10/1939). O Colégio Gonzaga por várias vezes dispensou as aulas para que seus alunos pudessem visitar a creche. Segundo, campanha intensa nas rádios solicitando doações para a instituição.

Sobre a quantidade de crianças atendidas identifica-se em 1937, um ano após a fundação: *“são todos dignos da nossa gratidão e do reconhecimento das 15 criancinhas que a nossa creche abriga actualmente”* (Ata nº5 – 04/08/1937). Com a mudança de prédio e melhoria das instalações identifica-se o aumento na quantidade de crianças atendidas pela Instituição, principalmente após a parceria firmada com a LBA .

Por síntese os trechos extraídos das atas e transcritos acima buscam caracterizar e identificar a criança que era atendida na creche São Francisco de Paula. Porém, a inexistência de documentos que

caracterizem o cotidiano do lidar com as crianças nos revela que esta Instituição preocupava-se prioritariamente em fornecer abrigo e educação religiosa às crianças.

3 – Considerações finais

Idealizada para propiciar uma educação cristã àqueles que dela necessitavam a creche São Francisco de Paula agregou pessoas que estavam de acordo com os princípios católicos e se propunham a ampliar esta orientação religiosa. A diretoria da instituição, em meio a dificuldades financeiras, apela por muitas vezes à caridade para manter a instituição e obtém êxito, o que nos revela identificação da sociedade pelotense com a doutrina católica, mesmo sabendo que no período a cidade possuía outras influências no campo religioso.

É fundamental destacar que a Creche São Francisco de Paula possibilitava à Igreja Católica adentrar nas classes populares, considerando que as crianças atendidas eram oriundas de camadas pobres da população. Esta característica parece ter sido determinante no interesse da Igreja em manter a instituição.

Os “sujeitos ocultos”, mostrados anteriormente para caracterizar o cotidiano das freiras e das crianças na instituição, desocultam os interesses ideológicos que estavam presentes na creche São Francisco de Paula, ou seja, o cotidiano da instituição e a rotina da mesma revelam a preocupação predominante com a religião e com o iniciar das crianças nas práticas católicas, como no exemplo das missas, que fazia parte das atividades da criança.

A análise das atas mostra que o lidar cotidiano com as crianças era permeado pela religiosidade das freiras e baseado nos princípios católicos, o que não significa que outras atividades não ocorriam na instituição, porém, ao que tudo indica, não eram percebidas como centrais nas atividades da creche.

Por fim, cabe destacar que a Creche São Francisco de Paula surge no município como um espaço que fundamentalmente ampliava a doutrina cristã, onde a preocupação com as crianças se limitava ao cuidar

e ao educar dentro dos princípios ideológicos do catolicismo. A creche também atendia a uma demanda de pais trabalhadores, sanando assim uma necessidade social de creches que existia em todo país, fazia isto com apoio do Estado que motivava a criação de instituições filantrópicas desse tipo.

A relação entre o cuidar e o educar aparece nas atas como um educar voltado para o cristianismo e um cuidar limitado a abrigar, durante determinado período, as crianças que necessitavam de um local para ficar, enquanto seus pais trabalhavam. Ao que parece o cuidar e o educar voltados para o desenvolvimento integral da criança não se consolidam na instituição. Mesmo que esta concepção de educação já existisse na sociedade pelotense não se concretizava em instituições que atendiam crianças de classes populares, como no caso da Creche São Francisco de Paula.

Referências

AMARAL, Giana Lange do. **O Gynasio Pelotense e a Maçonaria: uma face da história da educação em Pelotas**. Pelotas, RS: Seiva, Ed. UFPel: 1999.

HALLAL, Dalila Rosa. **A Creche na Representação das mães Usuárias Deste Serviço – Pelotas/RS**. Pelotas:UFPel – Faculdade de Ciências Domésticas. Dissertação de mestrado: 1997.– 109p-.

HIRAI, Wanda Griep. **Gênese e Trajetória da Política Pública de Educação infantil no Município de Pelotas – RS**. Pelotas: UCPel – Serviço social. Dissertação de mestrado: 2000. –124p-.

LONER, Beatriz Ana. **Construção de Classe: Operários de Pelotas e Rio Grande (1888-1930)**. Pelotas: Editora e Gráfica Universitária – UFPel,2001

MAGALHÃES, Mario Osório. **Opulência e Cultura na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul: um estudo sobre a história de Pelotas (1860 – 1890)**. 2º ed. Pelotas: Editora da UFPel, 1993.

KRAMER, Sonia. **A Política do Pré-Escolar no Brasil: A Arte do Disfarce**. Rio de Janeiro: Editora : dois pontos : 1987. 3º edição.

SANTOS, Edmar Joaquim dos. **A educação Física Higienista em Mato Grosso (fase de implantação:1910 à 1920)**. Cuiabá/MT. UFMT – Instituto de Educação. Dissertação de Mestrado: 1999 – 127p-.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Infância, exclusão social e educação para cidadania activa**. Movimento: 2001,n.3, p. 53 – 74.

TAMBARA, Elomar. **Círculo Operário e Igreja: a Formação da Classe Trabalhadora**. BASTOS, Maria Helena; TAMBARA, Elomar; KREUTZ., Lúcio (Org.) História e Memória da Educação do Rio Grande do Sul. Pelotas: Seiva, 2002.

VANTI, Elisa dos Santos. **O Fio da Infância na Trama da História: um estudo sobre significações de infância e de Educação Infantil em Pelotas (1875 – 1900)**. Pelotas/RS. Pelotas:UFPel – Faculdade de Educação. Dissertação de mestrado: 1998 . – 366p-.

KUHLMANN Jr. Moysés. *As Grandes Festas Didáticas: A Educação Brasileira e as Exposições Internacionais*. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

A ESCRITA COTIDIANA DE UMA FAMÍLIA DE AGRICULTORES DA ZONA RURAL DO MUNICÍPIO DE PELOTAS (RS)

Vania Grim Thies
Mestranda do PPGE / Fae UFPel
vaniagrim@yahoo.com.br

Profª Orientadora Drª Eliane Peres

Resumo: Esse trabalho faz parte de uma pesquisa que tem por objetivo analisar as escritas ordinárias de uma família de agricultores com baixa escolarização que durante treze anos (1975 - 1988) registrou a organização do trabalho no cotidiano rural, bem como outros aspectos referentes ao clima, festas e demais acontecimentos da vida da família. Além da análise dos cadernos de registros diários, também foi utilizada a história oral a partir de entrevistas semi-estruturadas. Através desse estudo procurei encontrar o verdadeiro sentido da escrita e também da leitura na vida da família.

Palavras-Chave: História da Educação, Escrita, Leitura, Zona Rural, Cadernos Diários.

1 - Introdução:

O presente trabalho faz parte da dissertação de Mestrado, em andamento, no Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFPel, denominada “A escrita cotidiana de uma família de agricultores da zona rural do município de Pelotas (RS)”. Esse estudo busca analisar os registros escritos de uma família de agricultores, moradores da zona rural do município de Pelotas (RS), Colônia Santa Áurea, 5º distrito. Trata-se da família Schmidt que atualmente tem como atividade principal o cultivo do pêssego - fruta de grande destaque na região. O patriarca da família, Seu Henrique, hoje com 87 anos, mora com um filho e duas filhas na referida colônia. Além disso, há outros nove filhos que moram em cidades da região sul do Rio Grande do Sul, próximas à Pelotas.

Quando ingressei no curso de Especialização em Educação, na linha de Alfabetização e Letramento, da Universidade Federal de Pelotas no ano de 2005, realizei entrevistas com a família já com a finalidade de investigar os registros escritos, porém além destes surgiu outra questão

emergente: as práticas de leitura, sendo que decidi estudá-las primeiramente, deixando a escrita para um momento posterior (o Mestrado) devido a grande quantidade de materiais e, também a necessidade de maior aprofundamento na área.

O que me fez optar por investigar esta família foi, em primeiro lugar, o fato de desenvolverem uma prática de leitura e também de escrita. Em segundo lugar, associado a essas práticas, o fato de, mesmo com pouca escolarização, colocarem a leitura e a escrita como centro de suas vidas e em terceiro, por serem agricultores, moradores da zona rural, o que ainda torna mais singular seu envolvimento com a cultura escrita. Tomando como base estes três pontos, reforço ser uma prática diferenciada, pois há modelos e representações de escrita e de leitura instituídos na sociedade historicamente, tomando estas apenas como sendo exclusiva de pessoas que ocupam outros espaços sociais – a cidade, por exemplo - com alta escolaridade e/ou alto poder aquisitivo.

Sobre isso, VINÃO FRAGO (1999), descreve em um de seus artigos:

La ciudad es el espacio gráfico por excelencia. La escritura nació en el medio urbano y es en el medio urbano donde pueden hallarse las mayores densidades de escritura por metro cuadrado. (p. 23)

Através deste estudo, pretendo explicitar que há práticas sociais de leitura e de escrita diferenciadas, as quais a escola não é a única responsável em desenvolver. Outras formas, não-escolares, de leitura e escrita são possíveis e existem sem serem, muitas vezes, reconhecidas socialmente.

2 - Metodologia: os primeiros contatos com o universo da pesquisa

Cheguei à família através de um dos filhos, Clemer Schmidt que fez uma visita na escola onde eu trabalhava e comentou a respeito dos diários de sua família. No início do Curso de Especialização, conversei com o senhor Clemer exclusivamente com o intuito de saber se ainda

existiam os “cadernos diários” de sua família e, na medida em que fui me apropriando da pesquisa, da entrevista e da primeira visita, fui percebendo que lidava com vida, com emoções, com a sensibilidade. Reconstruir a história "de outros" envolve aproximação com experiências mais pessoais. Desde a primeira visita, o senhor Henrique e sua família abriram a casa, os livros, as escritas e parte de suas vidas para mim. O ‘tesouro’ foi então descoberto. Nesse sentido percebi que:

Enquanto outros instrumentos têm seu destino selado no momento em que saem das mãos do pesquisador que os elaborou, a entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado (ANDRÉ & LUDKE, 1986, p. 34).

Durante o primeiro contato, quando perguntei sobre os registros escritos da família, a "conversa" tomou outro rumo. O senhor Henrique fez um resgate histórico da própria vida, quanto a fatos importantes, fatos vivenciados. Falou muito sobre as leituras e a importância que estas tiveram ao longo da sua vida. Rememorou a política ao longo dos anos, apresentado em cada fase que vivenciou na política, o significado das leituras feitas, como sendo responsáveis, inclusive, pelas suas definições partidárias.

Conversando com as duas filhas do senhor Henrique, na hora do café, depois da entrevista, descobri que do mesmo modo que o pai, elas têm ‘paixão’ pelos livros e pela leitura. Observei uma estante com alguns livros e, entre um gole e outro de café, a conversa foi tomando novo rumo... Então, mais uma descoberta: livros novos, velhos, antigos, grossos e finos foram tomando o lugar da refeição, à mesa. Comentários longos e breves de cada obra foram aparecendo e encantando meu pensar/olhar. Eram, na sua maioria, livros que traziam temas sobre grandes acontecimentos políticos, como, por exemplo: 'O homem que matou Getúlio Vargas', de Jô Soares, 'Da legalidade ao exílio', escrito por Dione Kuhn, 'O Brasil e 2ª Guerra Mundial', de Vagner Camilo Alves. Algumas obras de Eça de Queiroz - 'As cidades e as serras' e 'As minas de Salomão' e, também, obras de Célia Ribeiro - 'Etiqueta na prática' - e

de Paulo Coelho, além de uma grande variedade de jornais e revistas, representando uma diversidade de materiais impressos.

Fiquei, então, convencida da necessidade de abordar, no primeiro momento de meu estudo, a questão das práticas de leitura dessa família, o 'lugar' do livro em suas vidas. O trabalho de "colher pacientemente" me mostrou os caminhos a serem percorridos.

Depois desse primeiro contato com a família, voltei e realizei mais uma entrevista. Na segunda entrevista, as perguntas foram dirigidas essencialmente para a história de vida do senhor Henrique. A entrevista também foi realizada com uma de suas filhas na mesma tarde em que realizei a segunda entrevista com o pai, com a finalidade de confirmar alguns dados da primeira visita, pois o trabalho com história oral também apresenta algumas limitações e depende do 'clima' que se tem e que se mantém durante a conversa. Por isso, retornar para outras entrevistas é fundamental nesse processo. Nas entrevistas, privilegiei a questão da leitura na vida de seu Henrique e suas filhas e, também consegui ter acesso aos registros escritos da família chamados de "cadernos diários".

3 - Um pouco da história dos leitores

O senhor Henrique nasceu e cresceu na localidade de Santa Áurea, residindo nesta localidade até os dias de hoje. Casou-se nesta localidade com Alda Kohls e deste matrimônio, tiveram doze filhos, sendo seis mulheres e seis homens. Atualmente duas filhas e um filho ainda moram com o senhor Henrique, na referida colônia.

A paixão pela leitura sempre esteve presente na vida dele desde os tempos escolares, embora ele tenha freqüentado até o 3º ano primário, como diz:

“Eu fui terceiro ano de colégio e caí fora, não fui mais, mas não deixei de estudar... não deixei, decidi por minha conta a leitura, porque eu sempre tive curiosidade por jornal, por revista, prá saber como se passava, o que se passava no país e como a pessoa deveria seguir o caminho da vida.”

(Henrique Pedro Schimdt, 87 anos, 2005)

Veja-se sentidos da leitura na vida desse agricultor: satisfazer a curiosidade, informar-se. Para ele, a leitura possibilita as escolhas, o caminho que *a pessoa deveria seguir, o caminho da vida*. Mesmo depois de deixar a escola, seu Henrique alimentava sua "curiosidade" com revistas e jornais que conseguia com o dono de um armazém da localidade.

No acervo de impressos do senhor Henrique, há muitos jornais e revistas da época da ditadura getulista e da ditadura militar, bem como, alguns recortes de notícias que julgou importantes. Algumas de suas preferências são as leituras sobre a 2ª Guerra Mundial e outros fatos políticos daquele mesmo período. Os períodos de campanha eleitoral sempre foram (e são) acompanhados por ele através da leitura. Suas escolhas políticas foram e são feitas considerando os candidatos que o "defendiam" nas situações mais difíceis da agricultura e revela um segredo: gostava de ir aos comícios dos partidos contrários para saber o que pensavam.

Para o senhor Henrique o livro e a leitura trazem orientações para o leitor como o 'alimento para a vida'. Através da leitura, segundo ele, as pessoas adquirem experiências e mudam internamente suas posições.

Ele faz da leitura um lazer e não uma obrigação, como nós – acadêmicos – muitas vezes fazemos e precisamos dialogar de tal maneira com o texto que utilizamos fichamentos e marcas durante a leitura para melhor apreendê-la. Sua relação com a leitura é adquirir o conhecimento do mundo, sem tomá-la como regra ou um exercício rígido, mas uma forma espontânea de apropriação do saber.

A filha do senhor Henrique, assim como o pai, tem suas preferências pelas leituras dizendo gostar mais de revistas e jornais porque trazem notícias mais atuais.

Analisando este ponto, vimos através da história da leitura, que o livro passa por uma série de processos para depois se tornar objeto de apropriação, ao qual o leitor atribuirá sentido lendo as palavras escritas

em outro momento e sob uma intenção do autor:

O auctor é aquele que produz ele próprio e cuja produção é autorizada pelos auctoristas, a de auctor, o filho de suas obras, célebre por suas obras. O lector é alguém muito diferente, é alguém cuja produção consiste em falar das obras dos outros. (BOURDIEU apud Chartier, 1996, p. 232).

Através da leitura, o leitor adquire um posicionamento sobre o que foi lido, como no caso desta família. Esse posicionamento de sujeitos comuns pode presenciar, como já mencionei anteriormente, durante os comentários feitos a respeito das obras que me mostraram. O 'autor' escreveu sua idéia e o leitor 'falou' da obra lida conforme sua interpretação. É a percepção da leitura enquanto produção de sentidos. Cada leitura realizada traz uma nova significação da compreensão tida anteriormente. É uma reconstrução constante na vida dos leitores.

4 - O universo das escritas cotidianas e a escrita da família Schimdt

A escrita sempre esteve muito ligada a escola. Minha pergunta é: há uma escrita escolar e uma escrita da vida? A resposta seria sim. Há uma escrita prestigiada pelo mundo acadêmico e escolar e há uma escrita da vida que está cada vez mais ganhando espaço, embora, não se destine a literatura. Escreve-se fora da escola para desabafar os pensamentos, organizar o cotidiano da vida, controlar gastos da casa, manter um diálogo através das cartas. Conceituando estes termos, teremos as "escritas ordinárias", conforme FABRE (apud Viñao Frago, 1999; 294) as define como:

"Aquellas netamente opuestas a los escritos prestigiosos reslizados com voluntad de hacer una 'obra' autenticada por la forma o el nombre del autor y destinada, si es posible, a ser impresa. Tales escrituras se caracterizam, en su opinión, por un no sacralizado ni escrupuloso ejercicio de 'buen uso correcto' de esta habilidad."

Sabemos que, cada vez mais as pessoas escrevem fora do

ambiente escolar e das à regras formais, mas dentro de um ambiente muito singular que se opõe as qualidades científicas. São escritas da vida, de acontecimentos do mundo cotidiano que falam das rotinas e ocupações. O trabalho desenvolvido por SILVA e BATISTA (2005) sobre as escritas de um grupo de docentes confirma que:

“O universo das 'ecritures ordinaires' se opõe ao universo prestigiado da escrita literária e científica, que têm o objetivo de fazer uma obra e consagrar um autor ou uma autoridade. A escrita cotidiana associase à rotina das ocupações cotidiana e tem como função 'laisse trace'¹.”(p.4)

A prática de anotar, registrar é iniciada desde muito cedo como o Diário Espiritual de Inácio de Loyola no século XVI, os “*diarii*” italianos do século XIV e ainda com a imprensa do século XIX.

No século XVII a escrita estava estritamente ligada ao mundo do comércio, as escritas de controle contábil. Os suportes dessas escritas podiam ser descritos por “carnet” (caderneta) termo de negócios, “cahier” (caderno) como material de práticas de colégios e universidades (HÉBRARD, 2000).

Dentro do âmbito comercial ainda teríamos outros termos como “*livre*” (livro de negociantes, sem menção à literatura) e “*registre*” (grandes cadernos encadernados que podem ser destinados a múltiplos usos) - os termos são classificados por Antoine Furetière (1690. Dictionnaire universel. Haia, Rotterdam. IN: HÉBRARD, Jean. 2000). Conforme HÉBRARD (apud Cunha, 2000), livro e registro são dois conceitos próximos, pois remetem a reunião de folhas destinadas à escrita.

Dentro de outros termos da escritura contábil, ainda temos “*journal*” (registro do que se faz, do que se passa a cada dia, voltado para o homem público) e “*Livre de Raison*” que gira em torno das contas, ou seja, articulam-se em torno da contabilidade (escreve tudo o que se recebe e gasta para explicar a si mesmo a razão de todos os seus negócios) (HÉBRARD, 2000; FOISIL, 1991). Ainda na definição de “*Livre*

1 Os termos 'ecritures ordinaires' e 'laice trace' são de Daniel Fabre (1993), (apud SILVA e BATISTA, 2005;4)

de *Raison*”, temos o seguinte:

“Escritos no dia-a-dia, na imediata transcrição cotidiana, baseiam-se num esquema simples: o da vida de cada dia em seu ritmo, seus mais prosaicos aspectos materiais, suas atividades mais comuns, registradas numa escritura elementar, em fórmulas que se repetem.”(FOISIL, 1991; p.334)

O diário, na verdade, sempre é concebido como uma escritura íntima, pessoal, mas não deixa de ser uma extensão do livro de razão. O diário surgiu com outra designação no mundo dos negócios. Buscando a terminologia conforme HÉBRARD (apud Cunha, 2000), diário seria “*relação dia após dia do que acontece ou aconteceu*”, escrita do detalhe mais importante do dia (no caso, acontecimentos comerciais). O *livre de raison* e o *diário* não estariam incluído nas escrituras pessoais mas, de certa forma “*podem deslizar do mundo dos negócios para outras escrituras*” (HÉBRARD, apud Cunha, 2000). O uso desses dois suportes pode estar presente no espaço profissional e também doméstico, sendo utilizado para uma escritura pessoal, mas não íntima.

A categoria de diário nos remete a algo que é carregado e guardado como letras em desabafo. Foi muito utilizado pelas mulheres no século XIX quando à estas não era oferecido o direito de ação. A escritura íntima, pessoal ou religiosa era o modo de constituir a identidade anônima. Sempre demonstravam a preocupação com o tempo, conforme PERROT (2005),

“Manter seu diário é, no século 19, uma prática relativamente corrente, e cada vez mais difundida. As origens e os significados de tal desenvolvimento são múltiplos. Encontramos nele o aspecto de “agenda” dos livros de notas femininos, preocupados em registrar as despesas e o tempo que está fazendo, em regular os recursos e logo, o bem mais precioso; o uso do tempo.” (p.15)

A classificação no mundo das escritas é uma tarefa difícil, pois além de complexa os textos transitam por vários espaços textuais: podem ser memórias, recordações, livros de contas, agendas, cadernetas,

diários, livros de anotações e recortes, cartas, fotografias, datas relevantes, compras significativas, etc. Para VIÑAO FRAGO (apud Cunha,2000)

Cualquiera que sea el criterio de clasificación empleado siempre surgen textos que se mueven en tierra de nadie o en más de un espacio textual. La realidad desborda, por su complejidad, todo intento de clasificación exhaustiva y cerrada. (p.12)

Um apanhado ao mundo dos negócios nos remeteu à inúmeros conceitos dos suportes da escrita. Para a análise do material coletado para esse estudo, usarei o termo “**cadernos diários**”. Para tanto é necessário que o leitor saiba o porquê dessa designação. Primeiro, chamarei de cadernos por ser uma escrita realizada em cadernos de folhas simples e serem assim chamados pelos autores. Segundo, por ser uma escrita consecutiva, sem interrupção de dias, portanto, diária. Pensando no “peso” cultural do caderno podemos nos apoiar em HÉBRARD (apud Cunha, 2000) “*é no caderno que o estudante aprende a escrever, e o caderno continua sendo um suporte de escrita suscetível de usos variados*” .(p. 42)

Os “cadernos diários” da família Schmidt, incluem-se na categoria dos “*livres de raison*”, pois as anotações giram em torno do trabalho, tempo e ocupações cotidianas repetitivas, tal como os livros de razão em torno da contas. Os “cadernos diários” trazem informações repetitivas e quantitativas, ricas em relação à vida privada (mas também social), trazem o ritmo e o transcorrer cotidiano do meio rural, revelando uma singularidade de aspectos essenciais desse meio.

Refletindo sobre os vários termos que designam a escrita, podemos pensar como ela é vista culturalmente: escrita como função e tradição escolar ou ainda que o mundo das escrituras sempre esteve ligado a pessoas com importância na vida pública e social. O estudo em questão procura evidenciar justamente o contrário: são pessoas “anônimas” que destinam suas escrituras ao cotidiano da vida num espaço singular. Conforme HÉBRARD (apud Cunha, 2000):

“O espaço gráfico do registro, em partida dobrada, revela-

se um lugar onde as ordens estritas oferecem múltiplas possibilidades para “pôr em ordem” os atos dispersos da existência.”(p. 39)

A história da família do senhor Henrique com os registros diários é tão singular que busco compreender o verdadeiro sentido desta prática iniciada quando todos os filhos moravam com ele antes de se casarem. Na verdade, foram os filhos que introduziram esta prática no ano de 1975, através da idéia trazida pelo pai, que por sua vez, acatou a idéia de um padre - compadre de seu pai - que realizava a escrita de acontecimentos cotidianos. A família tinha acesso aos cadernos para realizar a escrita, mas esta era preferencialmente realizada pelos filhos Cleber e Clemer, os mais velhos. Conforme os filhos foram casando, a prática diária foi se desfazendo, mas atualmente, quem a mantém viva, são as duas filhas que ainda moram com o senhor Henrique. Elas realizam o registro diário dos acontecimentos cotidianos da família e outros fatos ocorridos na sociedade com riqueza de detalhes: recortes de jornais, papéis e ingressos de locais importantes que estiveram, etc.

Em contato com a família para saber qual era o motivo que os levava a realizar as escritas nos "cadernos", as filhas que moram com senhor Henrique e o filho Clemer me revelaram que era por que o pai tinha muita terra para o cultivo de lavouras. Então dependendo da lavoura em que iam trabalhar já sabiam quanto tempo, em média, levariam para fazer o serviço, pois tinham ‘*anotados*’ nos cadernos dos outros anos a quantidade de tempo e de material gasto:

"assim, até quando preparava a terra prá batata na mesma lavoura, quando iam levar a semente, a gente sabia quantos volumes era preciso levar porque tinha anotado nos cadernos".

(filho – Clemer, 2005).

Analisando a fala, podemos perceber que era uma organização de trabalho rural conforme percebemos no trecho abaixo:

29- O Clemer lavrou e gradeou terra para a batata o resto juntaram macega e abriram as valeta (de manhã o pai foi

entregar o boi para o Bitencur).

30 - Limpamos o galpão de milho de manhã de tarde o Cleber e o Clemer carregaram esterco para a cebola: Cledinei e o pai prepararam as vasílias para o vinho.

(1º caderno; Janeiro de 1975)

Além disso, os registros revelam outros fatos do cotidiano que também se tornam interessantes: são questões que dizem respeito à localidade, questões do tempo entre outros:

27 de junho - Domingo. A turma toda na dança do Casarin de caminhão, o Aldo na festa da colheita e futebol no Bachini e o Clemer também nas danças na Maciel.

(1º caderno; Junho de 1975)

17 de janeiro. Segunda - tempo chuva a tarde toda a turma parada.

18 de janeiro. Terça tempo choveu até as 3h da tarde em pancadas. Trilharam feijão com a trilhadeira do tio Antônio das 4h em diante rendeu 9 sacos e 43 quilos depois ajudamos a trilhar no Aldo o Cleber foi a Pelotas consultar.

(2º caderno; Janeiro de 1977)

Tomando o exemplo dos fatos descritos acima, sem tais registros não seria possível recuperar a trajetória desta família em seu contexto rural. Dentro dos princípios da escrita cotidiana, VIÑAO FRAGO (1999) afirma que "todo texto remete a um contexto" ou seja:

Detrás de toda produción - que es inevitablemente interpretación - e interpretación - que es inevitablemente produción para ser interpretada en su recepción -, hay seres humanos que sienten y hablan, que dicen cosas - y no sólo oralmente -, que captan la realidad que la expresan, que interactúan socialmente entre sí, que piensan y que generan imágenes mentales, que hacen y oyen comentarios, que escriben pero que también conversan, y que, en definitiva, viven insertos en la transcendencia de lo cotidiano. (p. 279)

Ainda nas palavras deste mesmo autor, a escrita é um instrumento

de comprovação da realidade e está ligada ao poder. Quando comparada a uma imagem, uma fotografia, por exemplo, as palavras terão maior poder de comprovação, pois durante o momento fotografado, uma pessoa poderia ausentar-se, um objeto poderia ser tirado, acrescentado ou até deslocado, enquanto que a escrita é produzida sob a existência de um contexto.

Também se torna importante analisar como essa família com baixa escolaridade apropria-se da leitura e da escrita. Conforme SOARES (1998), a família possui um alto grau de letramento "*porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita*" (p. 24). Tanto os registros escritos como também as práticas de leitura da família exercem uma função social. Ainda poderíamos dizer que quando registramos algo em um diário, caderno ou algo parecido, escrevemos com o intuito de que alguém leia, pois há coisas escritas que não sempre podem ser contadas por quem as escreveu.

Mesmo que as escritas que me proponho analisar não sejam propriamente diários praticados na intimidade, mas na perspectiva de uma escrita cotidiana que também 'conta a vida', encontramos nas palavras de Ana Chrystina Venancio Mignot, no livro Refúgios do Eu, a passagem que explicita:

"Arquivos privados fornecem informações sobre o cotidiano, formas de ver o mundo através de fatos comuns da experiência humana, hábitos, costumes. Contém pequeninas coisas com grande poder de lembrança: escritos insólitos, imagens de pessoas próximas, objetos de devoção". (p.124)

Poderíamos dizer ainda que o binômio - leitura e escrita - na família Schmidt é uma forma de recriar outros sentidos e estratégias cognitivas, demonstrando a autonomia dos sujeitos envolvidos.

Resgatando os primeiros cadernos, encontrei seis que retratam a escrita cotidiana no meio rural, no período compreendido em treze anos: de 1975 à 1988 - não há nenhum dia em que a escrita não tenha sido feita.

Visualizando o material obtido (ver figura 1) até o momento, temos o seguinte:

- 1º caderno: 27 de Janeiro de 1975 a 22 de Julho de 1975;
- 2º caderno: 23 de Julho de 1975 a 27 de Abril de 1978;
- 3º caderno: 28 de Abril de 1978 a 22 de Outubro de 1980;
- 4º caderno: 23 de Outubro de 1980 a 31 de Dezembro de 1983;
- 5º caderno: 1 de Janeiro de 1984 a 10 de Setembro de 1986;
- 6º caderno: 11 de Setembro de 1986 a 14 de Janeiro de 1988.

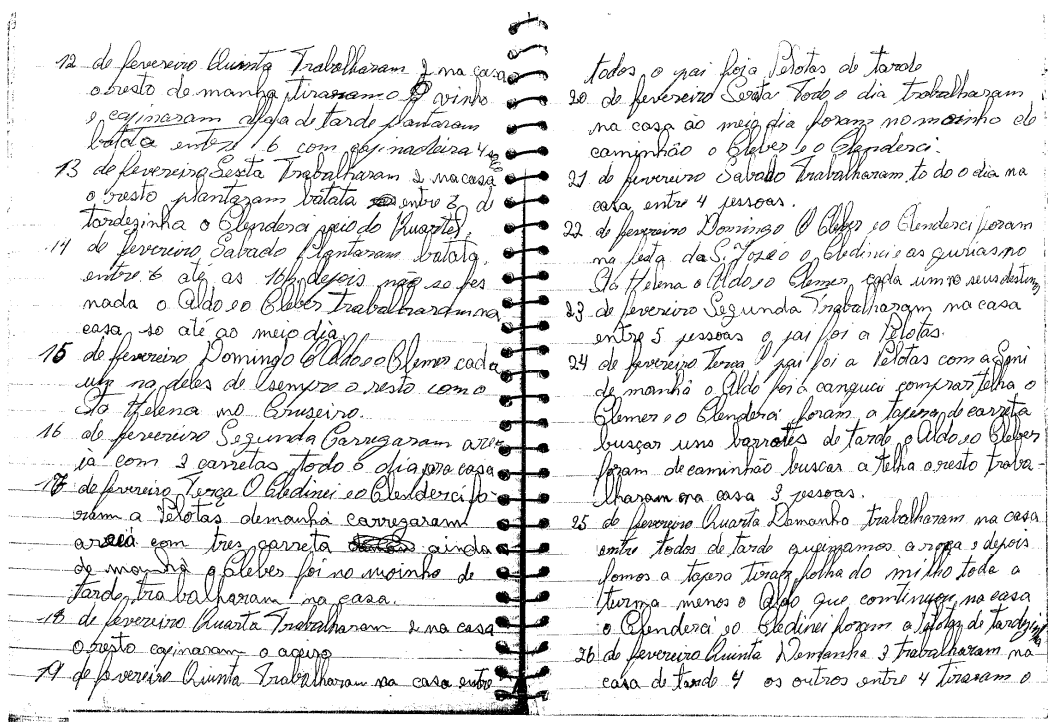


Figura 1: Cadernos de registros diários da família.

Apesar dos 'cadernos' serem 'documentos não convencionais', cabe ressaltar o que Maria Teresa Santos Cunha (2000) aborda sobre as escritas ordinárias: estas escritas requerem outros enfoques, leituras e releituras, outras interpretações, pois quem escreve, o faz com a intenção de que seja lido.

5 - Considerações finais

A análise dos materiais coletados torna-se o momento mais

instigante e desafiador de uma pesquisa. Várias foram às vezes em que precisei tomar distância do que designei chamar de "metodologia da escrita". Ao encaminhar as palavras finais, retomo toda a caminhada de investigação, compreendendo através dos importantes relatos da família Schmidt, a influência da leitura e da escrita no cotidiano daquela família.

O sentido da leitura para a família Schimdt não é somente o divertimento ou do lazer. Tem também uma função social: *conhecer o mundo, posicionar-se diante dele*. A leitura e a escrita não mudaram a vida dessa família, fazendo-a enriquecer a ponto de mudar seu 'status econômico', mas muda o 'status simbólico': são pessoas "comuns", moradores da zona rural, com baixa escolaridade que superam as expectativas sobre leitura e escrita, mostrando que a posição social e intelectual é uma prática de discurso que localiza o lugar do sujeito, impedindo o reconhecimento de práticas como esta. Neste estudo fica comprovado que não há um modelo ideal de leitura e de leitor. É preciso superar a idéia de que a prática da leitura e da escrita é responsabilidade e função apenas da escola, independente da capacidade e expectativas dos sujeitos. Através dessa análise também podemos pensar no valor simbólico de um livro e o lugar que ele ocupa na vida dessas pessoas: para a família um livro é o alimento da "alma", é objeto de grande riqueza que não pode ser substituído por outro em momento algum.

O resgate de escritas como essas, revelam o entendimento das práticas culturais de determinadas épocas que também nos permitem entender a importância da cultura escrita, impedindo que materiais valiosos acabem em cinzas ou no esquecimento por não lhe ter atribuído o devido valor.

É preciso, ainda, observar outra dimensão dessa investigação: enquanto me apropriei dos conhecimentos trocados com a referida família, através deste trabalho, 'devolvi' a história das pessoas envolvidas nela, utilizando a suas próprias palavras. Por isso, a importância de preservar a memória. Através da memória que conhecemos a cultura, os fatos passados que muitas vezes não deixam registros escritos no tempo,

mas somente na memória de quem os conta.

6 - Referências bibliográficas

ANDRÉ, Marli & LÜDKE, Menga. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

CHARTIER, Roger. **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade. 1996.

CUNHA, Maria Teresa Santos (org.). **Refúgios do Eu**: educação, história, escritura autobiográfica. Florianópolis: Mulheres. 2000.

FOISIL, Madeleine. **“A escritura do Foro Privado”** IN: História da Vida Privada 3: da Renascença ao Século das Luzes. ARIÈS, Philippe e CHARTIER, Roger. SP: 10ª reimpressão: Companhia das Letras.1991.

PERROT, Michelle. **As mulheres ou os silêncios da história**. SP: EDUSC. 2005.

SILVA, Maria Emília Lins e BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Escritas para si, escritas para o outro nas memórias de um grupo de docentes**. Caxambu. 28ª reunião da ANPED, 2005.

VIÑAO FRAGO, Antonio. **Leer y Escribir: historias de dos prácticas culturales**. México. Fundación Voces y Vuelos. 1999.

A GÊNESE DO SENAI: A ROUPAGEM PÚBLICA DO ENSINO PRIVADO¹

Ana Cristina dos Santos Amaro da Silveira - Aluna do PPGE FaE/UFPel em nível de Mestrado e pesquisadora do CEIHE²
anaattila@ig.com.br

Giana Lange do Amaral – Docente da FaE/UFPel e pesquisadora do CEIHE
giana@ufpel.edu.br

Resumo:

O texto faz uma análise da relação histórica do público e privado no SENAI. Utiliza como referencial de análise o dualismo educacional, a formação do operariado, o ensino paralelo ao sistema oficial de educação, o ensino industrial, a ideologia do capital industrial, os recursos públicos e a gestão privada, a partir das obras BUFFA(2004), CUNHA(2000), MANFREDI(2003), RIBEIRO(2005), RODRIGUES(2002) e SEVERINO(2005). Trabalha com metodologia baseada na análise bibliográfica e de jornais. Aponta como resultado o caráter privado do SENAI, por ter uma gestão privada atendendo a interesses privados, com um poder econômico que explora diretamente uma lógica administrativa que legitima aos interesse do capital. E ainda alia esta gestão a um discurso conservador e com soluções *pseudodemocráticas*, ao cobrir-se de função pública de ente de cooperação, recebendo recursos públicos para a sua manutenção, ou seja, veste a *Roupage m Pública* para cobrir um *Ensino Privado*, que tem servido desde a sua criação com a finalidade de assegurar a mão-de-obra para o empresariado industrial.

Palavras Chaves: História da Educação; SENAI; Ideologia do capital industrial; Ensino público e privado.

Considerações iniciais:

¹ O presente texto consiste em um resultado parcial de uma pesquisa maior realizada no curso de Mestrado em Educação da FaE/UFPel, sob a orientação da professora Giana Lange do Amaral, cujo tema é a História do SENAI em Pelotas, bem como, o significado da profissionalização realizada pela instituição, para os seus menores aprendizes, nas décadas de 1970 a 1990.

² Centro de Estudos e Investigações em História da Educação, núcleo de estudos vinculado a FaE/UFPel, sob a coordenação dos professores de História da Educação dessa Faculdade.

O presente texto³ procura analisar aspectos da relação entre o público e o privado no SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial. Para tanto se focaliza, inicialmente, alguns esclarecimentos históricos e legais sobre essa instituição.

Para a realização deste trabalho utilizam-se autores que fazem reflexões sobre questões que envolvem a educação profissionalizante e o mundo do trabalho como: CUNHA(2000); MANFREDI(2003); RODRIGUES(2002). Ainda usam-se autores que teorizam sobre a História da Educação Brasileira e sobre aspectos do público e do privado, ao longo da mesma, como: LOPES e GALVÃO(2001); BUFFA(2004); SEVERINO(2005).

Busca-se caracterizar a história do SENAI diante da necessidade de compreender o seu passado como uma instituição escolar, formadora de operários qualificados para a indústria pelotense. Não se pretende que ela seja apresentada apenas como uma seqüência de fatos, uma cronologia. A importância dessa busca é tentar articular uma análise historiográfica que inclua, não apenas a narração do passado, mas, deseja-se promover o questionamento desta formação profissional. Esse é o motivo que leva o investigador a fazer a pesquisa e assim exercitar a dialética para poder responder aos seus questionamentos. Essa é a necessidade do pesquisador.

Assim sendo, é fundamental buscar as fontes. As utilizadas nesta pesquisa foram fontes bibliográficas e jornais do município de Pelotas. A metodologia de pesquisa empregada foi a análise das mesmas.

Quando o pesquisador encontra as fontes, este, pode refletir sobre o momento presente e sobre o papel desempenhado por ele na sociedade, apontando os meios para que se possa adotar uma posição mais crítica da realidade. Consoante Lopes e Galvão(2001, p. 94) “São as questões que se fazem a cada um e ao conjunto do material e a relação que se estabelece

³ O período temporal deste texto é desde a gênese do SENAI, em 1942, até o período do recorte temporal da pesquisa maior.

entra elas e as respostas obtidas que criam à possibilidade de **fazer história**". (grifo nosso)

Inicialmente serão abordados alguns esclarecimentos sobre elementos que embasam o objeto de investigação da pesquisa a qual está inserido este texto, como a educação profissional, o ensino industrial, o SENAI e a Agência de Treinamento Eraldo Giacobbe de Pelotas, que é o SENAI na cidade de Pelotas.

Segundo RODRIGUES(2002, p.70), Educação Profissional é a que se destina a dar uma qualificação para o estudante que será trabalhador, representando mão-de-obra técnica no exercício de uma profissão de maneira que o mesmo se enquadre na sociedade. Ainda, conforme o cáput do art. 39 da LDB, lei nº 9.394/1996, a Educação Profissional é aquela integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, e que conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.

Salienta-se que a educação profissional brasileira foi direcionada ao longo de sua trajetória àquelas pessoas que necessitavam enquadrar-se no mercado de trabalho. Isso sempre respaldou o dualismo educacional brasileiro, ou seja, uma educação voltada para a elite condutora e outra voltada para a massa trabalhadora.

Para elite sempre coube uma educação generalista e humanista. Baseada no conhecimento que conduzisse ao desenvolvimento intelectual, de maneira a que, essa classe seguisse no comando econômico e político do país. Para a massa trabalhadora restou uma educação, restritiva e técnica. Baseada apenas em conteúdos voltados apenas para formar mão-de-obra rápida e essencialmente manual, para continuarem somente na execução dos comandos dos dirigentes.

Portanto, deve-se ter claro que a educação profissional brasileira, foi destinada às classes menos favorecidas. Às vezes com um caráter

assistencialista ou então para assegurar a manutenção de mão-de-obra para o mercado de trabalho.

Na realidade o que caracteriza a educação profissional, no contexto educacional brasileiro, é a inexistência da articulação entre o mundo da educação e o mundo do trabalho. O primeiro devendo desenvolver as capacidades intelectuais e o segundo, a apenas absorver as necessidades do sistema produtivo.

Também, por outro lado, entende-se que a educação profissional sempre ocupou e ocupa um importante espaço no desenvolvimento econômico e social de nosso país.

E, por esse prisma, diante da importância que ela ocupa no cenário social e econômico do nosso país, constata-se que ela deveria ter um enfoque importante dentro do sistema educacional brasileiro e ainda ser administrada como uma função pública. Sendo assim, os governos deveriam exercer o papel de fomentadores desta política, reformulando a educação básica e a educação profissionalizante não somente através de decretos, mas principalmente efetivando situações de aprendizado. E, ainda, concretizando os conteúdos escolares, para proporcionar uma formação profissional que se adapte às exigências do mercado de trabalho. Este deseja um trabalhador com um mínimo de criticidade e criatividade com capacidade de possuir habilidades gerais e específicas para o exercício das atuais atividades produtivas.

Entende-se como necessário trazer para o presente texto um conceito de ensino industrial, e assim, compreende-se este como aquele destinado à preparação do indivíduo para o exercício de uma atividade profissional ligada à área da indústria.

Durante algum tempo se fez a idéia que não havia necessidade de uma formação para a indústria, portanto, não se deu a devida importância para a qualificação do operariado industrial.

A história da industrialização mostra que para os operários utilizados nas primeiras fábricas e oficinas não era exigido requisito especial de qualificação. Assim, quando isso era necessário, técnicos eram importados para satisfazer as necessidades. E durante muito tempo a própria fábrica foi a escola do trabalhador. Mas, diante do crescimento industrial e da diversificação do setor industrial, principalmente a partir da década de 1930, foi indispensável uma força de trabalho qualificada.

E assim, indo ao encontro de RIBEIRO(2005, p. 210),

Entende-se por trabalhadores qualificados para indústria, aqueles trabalhadores que aperfeiçoaram a habilidade manual e a precisão na execução e na concepção do trabalho, não somente com a prática, mas com os conhecimentos técnicos e científicos adquiridos de maneira formal, fora da fábrica, nos cursos industriais.

O ensino industrial, a formação do operariado, em especial, a sua qualificação formal ocorre por meio de cursos profissionais regulares, mantidos por instituições públicas e privadas, dentro do contexto da dinâmica do processo de industrialização e da formação do mercado de trabalho no Brasil.

O SENAI é uma entidade de direito privado, criado em 22 de janeiro de 1942, por meio do decreto-lei 4.048. Este decreto estipulou que o SENAI seria organizado e dirigido pela Confederação Nacional das Indústrias e mantido pela contribuição dos estabelecimentos industriais a ela filiados.

Em relação ao objeto da investigação maior, que é o SENAI em Pelotas, ele recebeu o nome de “Agência de Treinamento Eraldo Giacobbe”, hoje “Centro de Educação Profissional Eraldo Giacobbe”, que teve o início de suas atividades em 9 de fevereiro de 1976, e tinha como objetivo qualificar a mão-de-obra operária para a indústria pelotense.

Qualificação esta que conforme noticiado pelo Jornal Diário Popular de 10 de fevereiro de 1976, na contra capa, demonstrava um caráter assistencialista. Evidenciando, que a formação dada pela instituição seria

extremamente voltada para preparar mão-de-obra barata para somente executar comandos dos dirigentes.

... conforme pesquisa pela agência e em função das necessidades apuradas, serão realizados ali dois cursos fixos: eletricidade e mecânica geral. Paralelamente serão desenvolvidos junto as empresas desta área cursos de treinamento profissional, supervisão, **adestramento de operários**, recuperação profissional em convênio com o INPS, atendimento das unidades militares pela II Ação Cívica e Social do Exército e atendimento a entidade municipais da área...(grifos nossos)

Considerações sobre a gênese do SENAI.

O SENAI foi fundado na era Vargas mais precisamente em 1942, mas, será necessário fazer algumas considerações do período que antecede a sua criação.

O período Vargas, no estado novo(1937-1945), é marcado por uma forte intervenção social, educacional e político ideológico. Isto por tratar-se de uma ditadura, onde as relações entre estado e sociedade foram marcadas por pressões, acordos e tolerâncias.

No início da década de 1940, como havia a necessidade de um grande número de operariado urbano, Vargas e os executores de suas idéias elaboraram um plano para atrair trabalhadores aos grandes centros. Isso baseava-se em uma forte organização sindical corporativista, onde o estado outorgava os direitos aos trabalhadores, através de medidas legais, mas, por outro lado estabelecia dispositivos para controlar a atuação política dos mesmos.

Esta questão político ideológica de concessão de direitos fez com que houvesse uma expectativa de reciprocidade dos trabalhadores por que a estes foi concedidos direitos trabalhistas a muito almejado.

No início da era Vargas, ocorreram mudanças em nosso país, deixando a economia de ser essencialmente agrícola e crescendo o processo de industrialização. Essa substituição ocorreu com fortes investimentos estatais, onde o governo de Vargas era o principal agente do desenvolvimento econômico.

Essa expansão exigia mão-de-obra. Aqui novamente o governo Vargas vai legitimar os interesses do capital industrial, por que o sistema educacional não possuía a infra-estrutura que atendesse a essa necessidade. O governo procurou solucionar esse impasse criando um sistema de ensino paralelo ao sistema oficial.

Em virtude da organização corporativista de representação sindical, legitimar os interesses das classes dominantes e principalmente dos setores vinculados a indústria, consolidou-se a hegemonia das organizações geridas pelos sindicatos patronais. Nasceu assim, na década de 1940 o SENAI e o SENAC⁴, mais tarde com a organização dos outros sindicatos patronais, nasceu o “Sistema S”⁵.

O SENAI foi criado através de um decreto, e como tal, nasceu de imposição governamental o que era comum no período em que surgiu, o Estado Novo de Vargas.

Sendo assim, o SENAI foi criado para fornecer mão-de-obra rápida e barata para fazer frente as necessidades do empresariado industrial. Isso ocorreu face a expansão da indústria nacional, no contexto das políticas socioeconômicas de desenvolvimento da era Vargas.

Essa instituição, desde a sua criação, representa a maior rede de educação profissional formadora de operários, com cursos de aprendizagem

⁴ Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial.

⁵ O sistema S, para a formação profissional, é formado pelo SENAI, SENAC, SENAR, SENAT. São entidades dirigidas e mantidas pelo empresariado brasileiro, através de contribuições compulsórias, vinculadas respectivamente à indústria, ao comércio, à agricultura e ao transporte.

(para menores a partir de 14 anos e com duração de até dois anos) e cursos de treinamento (para operários e de curta duração).

Desde sua criação o SENAI foi adequando-se as transformações econômicas e políticas que ocorreram no Brasil, talvez essa adequação é que tenha feito com que o SENAI esteja a mais de cinco décadas fazendo história. Mesmo que essa história tenha um caráter ideológico do capital industrial, conforme MANFREDI(2002, pg. 181 e 182),

...assim como nos dias atuais, os discursos que estão por trás das discussões e das disputas pela racionalização técnica e pela modernização da economia da sociedade brasileira representam tentativas de criação de mecanismos institucionais que garantam aos empresários novas possibilidades de intervenção nas relações sociais, no âmbito das empresas e na sociedade civil. No primeiro caso, trata-se de manter seu poder e sua supremacia no interior das fábricas, mediante a promoção de novas formas de organização do trabalho e de socialização do trabalhador, e, no segundo, de poder disputar a hegemonia com outros grupos, nos planos político e ideológico.

A organização do SENAI é federativa, possui órgão normativo, composto por consultivo e de supervisão e também órgão executivo e órgão administrativo. O conselho nacional é representado pela CNI⁶ e a nível regional pela FIERGS⁷.

O departamento nacional é responsável pela coordenação de políticas e diretrizes estabelecidas pelo conselho nacional do SENAI, tendo inclusive o mesmo presidente, ou seja, o presidente da CNI é o mesmo do Conselho Nacional do SENAI.

O departamento regional, subordinado a FIERGS, é um organismo de administração e de execução e é responsável pelo funcionamento de

⁶Confederação Nacional das Industrias.

⁷Federação das Indústrias do Rio Grande do Sul.

cada centro de formação em todo o estado do Rio Grande do Sul, inclusive pelo Eraldo Giacobbe , em Pelotas.

O SENAI possui uma particularidade que o difere das demais estruturas do Sistema S, este órgão não dá autonomia de administração as suas unidades operacionais, sendo estas subordinadas ao departamento regional e este por sua vez ao departamento nacional. MANFREDI (2002, pg. 192), esclarece,

Quando ao grau de autonomia de gestão, ... o SENAI, no geral adota o modelo de gestão mais centralizada, deixando às escolas e às unidades operacionais pouca margem administrativa, financeira e pedagógica... a autonomia executiva permite que operem em estreita colaboração com as indústrias de suas respectivas áreas, buscando atender às demandas do mercado, de acordo com as peculiaridades de cada região.

É interessante ressaltar que quando de sua criação, o SENAI, não agradava ao empresariado da indústria, sendo inclusive considerado um custo dispendioso para o setor. Nota-se a falta de visão dessa classe naquele momento. Pouco tempo depois, quando comprovada a eficiência que tanto beneficiava o setor da indústria, do uso da aprendizagem sistemática associando escola e trabalho, os empregadores da indústria contaram a história de forma diferente.

Mas, por outro lado, ao exigir do empresariado a manutenção do SENAI, Vargas dava ao setor produtivo o controle da instituição.

CUNHA (2000, p. 100), é muito esclarecedor ao afirmar que,

No caso do SENAI, vimos como os industriais não foram os elementos ativos em sua criação, como, também, resistiram todo o tempo à instituição...Apesar de isso ser do seu próprio interesse, foi preciso que o Estado, utilizando um poder arbitrário, típico do regime autoritário, obrigasse-os a assumir a instituição. Constatada a funcionalidade do SENAI para os interesses dos industriais, eles reescreveram a história, de modo a colocarem-se como autores da idéia.

Com a implantação do SENAI, constata-se a articulação entre o mercado de trabalho e a formação de mão-de-obra pouco escolarizada, visto que a população que procurava o SENAI tinha necessidade em começar a trabalhar logo e não poderia freqüentar a escola oficial. A acessibilidade das camadas de baixa renda ao SENAI e ao SENAC era justificada, pois estas escolas eram as únicas onde os jovens eram pagos para estudarem, através dos contratos de aprendizagem⁸, e isto serviu como um grande atrativo para as populações mais pobres.

Se os jovens em idade escolar, de baixa renda, tivesse a oportunidade de estudar e receber, isso ia ao encontro das suas necessidades. Por outro lado, servia como contenção das camadas populares à escola formal, que era destinada às elites.

ROMANELLI(1989, p. 169), melhor esclarece a manutenção do sistema paralelo de ensino ao afirmar,

O significado da crise e da manutenção do sistema paralelo do ensino, ao lado de um sistema oficial e a manutenção desse dualismo, ao mesmo tempo em que era fruto de uma contingência, decorria da necessidade de a sociedade controlar a expansão do ensino das elites, limitando o acesso a este às camadas médias e altas e criando o “derivativo” para conter a ascensão das camadas populares, que fatalmente procurariam as escolas do “sistema”, se estas lhes fossem acessíveis.

Este fato mostra o caráter de contenção dado as camadas populares e isso caracteriza a dicotomia que esta posta à sociedade brasileira quando se refere ao sistema educacional. Sendo assim, compreende-se o ingresso ao ensino paralelo pela população desprivilegiada que era levada pelo atrativo financeiro.

⁸ Conforme art. 428 da CLT, Contrato de aprendizagem é o contrato de trabalho especial, ajustado por escrito e por prazo determinado, em que o empregador se compromete a assegurar ao maior de quatorze e menor de dezoito anos, inscrito em programa de aprendizagem, formação técnico-profissional metódica, compatível com o seu desenvolvimento físico, moral e psicológico, e o aprendiz, a executar, com zelo e diligência,

Considerações do que é público no SENAI.

Ao analisar o tema público e privado, que é esclarecedor para a história da educação brasileira e igualmente esclarecedor para história da educação profissional brasileira. Busca-se entender o público e privado como categoria de análise do ensino dado pelo SENAI, imprescindível para a pesquisa em andamento.

De acordo com BUFFA(2004, pg.53) “O que quer dizer categoria de análise? Uma categoria de análise é um conceito que nos permite dar uma “arrumação”, um “arranjo” no campo que se quer investigar”. Sendo assim, como categorias de análise possível ao estudo em questão, podem-se definir alguns questionamentos, tais como: A quem se destinava os cursos do SENAI? De onde provêm os recursos que o sustentam? Quem administra a instituição? São a partir destas questões que podemos definir o que é público e o que é privado, nessa instituição, para assim defini-la como pública ou privada.

Convém salientar, inicialmente, que o SENAI não é uma instituição pública e nem privada. Ele é uma entidade paraestatal. Ou seja, é uma pessoa jurídica de direito privado que, por lei, é autorizado a prestar serviços ou realizar atividades de interesse coletivo ou público, mas não exclusivo do estado.

Por ser paraestatal, funciona em cooperação com o Estado, e tem como atividade, a educação profissional, ficando sujeito apenas à supervisão do órgão a que se encontra subordinado, na forma de seus estatutos.

O SENAI é, portanto, um serviço social autônomo, um ente paraestatal, de cooperação com o *poder público*, mas com administração e patrimônio próprio. Isto o reveste na forma de uma instituição privada. Ele

as tarefas necessárias a essa formação. Conforme § 2º do art. 428 da CLT, “Ao menor aprendiz, salvo condição mais favorável, será garantido o salário mínimo hora”.

está ligado ao setor secundário da economia, ou seja, à indústria e é mantido pelas contribuições parafiscais destas.

A gestão do SENAI é privada, e ela, cabe somente aos empresários da indústria, através da CNI e das suas federações. Quanto aos recursos, são públicos e provêm das contribuições compulsórias incidentes sobre a folha de pagamento das empresas do setor industrial.

Por receber recursos públicos arrecadados pelo INSS e repassados ao SENAI, esta instituição é fiscalizada pelos Tribunais de Contas da União e dos estados.

Embora oficializado pelo Estado não integra a administração pública direta nem a indireta. Assim o SENAI, como ente de cooperação que é, está e sempre esteve ao lado do estado, desde sua fundação, mas sem subordinação hierárquica a qualquer autoridade pública, ficando apenas vinculado ao órgão estatal mais relacionado com suas atividades.

Conforme MEIRELLES(2002, p. 360), essa relação é só para fins de controle finalístico e prestação de contas do dinheiro público recebido para sua manutenção, as contribuições parafiscais, (Lei 2.613/55, art. 11 e 13; Dec. Lei 200/67, art. 183; Decs. 74000/74 e 74.296/74; CF/88, art.70, parágrafo único).

Ao analisar, nesse início de pesquisa, o caráter público e o caráter privado de uma instituição como o SENAI reporta-se aos escritos de SEVERINO (2005 p. 31),

... o público e o privado, quando usadas na esfera da organização político-social, implicam-se reciprocamente e têm significativa relevância na análise da educação. **O que está em jogo nessa relação bipolar tem a ver, fundamentalmente, com o atendimento dos interesses dos destinatários de um bem ou uma ação.** De um lado, o interesse coletivo, da comunidade, do conjunto de pessoas; de outro, o interesse individual, das pessoas em particular.(grifos nossos)

O SENAI é um ente paraestatal com serviço social autônomo e de cooperação com o poder público, tendo seu ensino ministrado de maneira a atender um interesse coletivo de um determinado grupo. Portanto, visa o aperfeiçoamento profissional dos trabalhadores da indústria. E assim, tendo como categoria de análise o público pode ser entendido como uma instituição pública, por atender a um interesse da coletividade, como aponta SEVERINO(2005) na citação acima.

Por outro lado, pela forma que prima pelo desenvolvimento e o aprimoramento da indústria nacional, na conveniência de seus mantenedores, ainda de acordo com SEVERINO(2005), atende a interesses individuais, qual seja, visa a atender à demanda de mão-de-obra necessária à indústria, e assim se manifesta como uma instituição privada.

Neste contexto entre interesse público e interesse privado, fica a dúvida sobre o que é público e o que é privado no SENAI?

Ao mesmo tempo em que se mostra diante de um aspecto público por atender a um determinado grupo, para o tão necessário enriquecimento profissional deste. Por outro lado, evidencia um interesse privado e ainda de dominação, conforme, CAMPOS; MARTINS; CARDOSO (2003, p. 171) “uma continuidade nas práticas pedagógicas reprodutivistas, porque entendemos que elas mantêm o aluno como objeto, quando este deveria ser sujeito de sua aprendizagem”.

Pelo que se coloca, o prisma evidenciado é de interesse privado. Sendo um ente de cooperação com o Estado este deveria cooperar para a atividade fim a que se destinou, qual seja, profissionalizar trabalhadores e não apenas fazê-lo de acordo com interesse daqueles que o mantêm, tirando assim, o caráter público do SENAI.

Como todas as atividades do SENAI e ainda a maneira de executá-las, são previstas em lei e ainda são devidamente fiscalizadas, tudo sempre esteve legalmente amparado. E encobriu a principal finalidade, qual seja, de ratificar o caráter ideológico a partir da criação de mecanismos institucionais

que garantiram ao capital industrial a intervenção nas relações sociais. Isso ocorreu no SENAI ao garantir um estudo, uma qualificação, para as camadas pobres da sociedade brasileira interessadas no ensino industrial, assim criando a hegemonia do capital industrial no âmbito das indústrias e nas comunidades atendidas por essa instituição. MANFREDI(2002, pg.182), esclarece essa hegemonia ao afirmar,

Em sua origem, os projetos de construção do SENAI e do Sesi fazem, portanto, parte da estratégia empregada pelos industriais paulistas para disciplinar o trabalhador brasileiro e garantir a paz social, alicerçando-se nas premissas de colaboração entre capital e trabalho e na representação de que o desenvolvimento industrial conveniente aos empresários também interessa aos trabalhadores e a todos os brasileiros, independente da condição de classe. **Assim é que nascem com a pretensão de ser organismos públicos, embora sempre tenham tido uma gestão privada, a cargo das entidades de representação patronal**, o que revela as relações de cumplicidade entre tais associações sindicais e os grupos que mantêm o poder no interior do estado brasileiro e explica as disputas recorrentes, no campo político e ideológico, com os setores organizados dos trabalhadores industriais.(grifos nossos)

Consoante o que já foi aqui exposto, a *roupagem pública* do SENAI, está legalmente amparada, mas cobre interesses privados.

Considerações Finais.

Na investigação sobre o SENAI, depara-se com evidentes interesses privados, no tocante ao tipo de mão-de-obra a ser profissionalizada - operários de rápida formação destinados apenas a suprir à necessidade das suas mantenedoras -, e também, como comprovado historicamente, com evidentes interesse do Estado, no que diz respeito ao tipo de *estudante* que a instituição deveria abrigar, alunos provenientes das classes menos favorecidas.

E, ainda, devendo exercer a instituição, uma função pública, - de acordo com uma visão desenvolvimentista do período o qual o SENAI foi criado - no sentido em que mão-de-obra operária era de extrema necessidade para o desenvolvimento social e econômico do país.

Entende-se que, nesse início de pesquisa, é possível afirmar um interesse do estado referente ao aspecto econômico-desenvolvimentista, que sobrepuja a interesses sociais e educacionais.

E ao analisar a relação público/privado no SENAI, esta é uma instituição privada, por que atende a interesses privados, com um poder econômico que explora diretamente uma lógica administrativa que legitima aos interesses do capital.

E, ainda, alia esta gestão a um discurso conservador e com soluções *pseudodemocráticas*, ao cobrir-se de função pública de ente de cooperação, ou seja, veste a *Roupa Pública* para cobrir um Ensino *Privado*, que tem como finalidade assegurar a mão-de-obra para o empresariado industrial.

Referências:

BUFFA, Ester. **O público e o privado na educação brasileira do século XX.** In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena (Orgs). **Histórias e memórias da educação no Brasil.** Vol. 3 Sec. XX . Petrópolis: Vozes, 2004.

CAMPOS, Jorge Renato alves; MARTINS, Wlader Belem; CARDOSO, Teresa Fachada Levy. **Como educar profissionalmente sem educar para a vida.** Cad. Educ. FaE/UFPel Pelotas (20):163 – 176, Jan/Jun. 2003

COSTA, Armando Casimiro; FERRARI, Irany; MARTINS, Melchiades Rodrigues. **CLT-LTr.** São Paulo: Editora LTr, 2003.

CUNHA, Luis Antônio. **O ensino industria-manufatureiro no Brasil.** In: Revista Brasileira de Educação, São Paulo, nº 14 maio/jun/ago,2000.

LOPES, Eliane Marta Teixeira e GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **História da Educação.** Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2002.

MEIRELLES, Hely Lopes. **Direito Administrativo Brasileiro.** São Paulo, SP: Malheiros Editores, 2002.

RIBEIRO, Maria Alice Rosa. **O Ensino Industrial: Memória e História.** In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil, Vol. III: século XX.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

RODRIGUES, José. Celso Suckow da Fonseca e a sua “história do ensino industrial no Brasil”. **Revista Brasileira de história da educação**, n 4 jul/dez 2002.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da Educação no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 1989.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **O público e o privado como categoria de análise em educação.** In: LOMBARDI, José Claudinei; JACOMELI, Mara Regina M.; SILVA, Tânia Mara T. da Silva (Orgs.). **O público e privado na história da educação brasileira: Concepções e práticas educativas.** Campinas, SP: Autores Associados; Histedbr; Unisal, 2005 (Coleção Memória da Educação).

Jornal Diário Popular (1976)

A INEXISTÊNCIA DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCENTIVO À LEITURA X AS AÇÕES REALIZADAS PELAS ESCOLAS: O CASO DE PELOTAS/RS (1987-2003)

Renata Braz Gonçalves
Bibliotecária - Documentalista da Universidade Federal de Pelotas, Mestre em Ciências da Educação, Doutoranda em Ciências da Educação – PPGE/FAE/UFPEL - renatas.braz@gmail.com

Eliane Peres
Professora do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação da Universidade Federal de Pelotas, Doutora em Educação. etperes@ufpel.edu.br

RESUMO

A pesquisa buscou investigar a existência de uma política sistematizada de incentivo à leitura na rede pública municipal de ensino de Pelotas/RS, entre os anos de 1987 e 2003. A metodologia utilizada abarcou a revisão bibliográfica e a pesquisa documental, tendo como fontes de consulta documentos pertencentes aos arquivos inativos da Secretaria Municipal de Educação de Pelotas. Realizou-se também um levantamento de projetos/programas nacionais de incentivo à leitura, de forma que se pudesse verificar a sua abrangência num contexto regional. Constatou-se que, nesse período, não houve uma política sistematizada de incentivo à leitura por parte do governo municipal e que mínimos foram os reflexos dos programas nacionais de incentivo à leitura na rede pública municipal de educação de Pelotas. No entanto, verificou-se a preocupação e a insistência de muitos professores das escolas municipais em trabalhar a temática “leitura”, procurando desenvolver ações que promovessem a mesma. Essas ações são propostas realizadas por membros de vários setores das escolas, como direção, coordenação pedagógica, e também, por professores em sala de aula. Porém, a maior incidência de propostas/ações ainda é apresentada pelos professores que atuam em bibliotecas escolares, ainda que a maioria dessas bibliotecas não apresente infra-estrutura mínima para o desenvolvimento do trabalho. Dessa forma, é interessante verificar que dificuldades são enfrentadas e que estratégias são utilizadas por esses professores para amenizar tais limitações.

PALAVRAS-CHAVE: História da Educação; Incentivo à Leitura; Leitura; Políticas Públicas; Biblioteca Escolar.

INTRODUÇÃO

Para a grande parcela da população brasileira, a iniciação à leitura ocorre nos primeiros anos da educação formal, e essa educação, para a maioria dos cidadãos, é desenvolvida em escolas públicas. E sendo o Estado o lugar da concentração e do exercício do poder

simbólico de uma sociedade, espera-se que, a partir de sua atuação, se crie uma estrutura nos campos educacional e cultural estimuladora e facilitadora da formação do leitor, por meio de políticas formuladas para esse fim.

O presente texto pretende apresentar os resultados da pesquisa concluída no final do ano de 2005 junto ao PPGE da FAE/UFPEL. A pesquisa teve por objetivo investigar a existência de uma política sistematizada de incentivo à leitura e formação de leitores, desenvolvida pelo poder público na rede pública municipal de ensino na cidade de Pelotas/RS - Brasil, no período compreendido entre os anos de 1987 e 2003.

Tal investigação vislumbrou a possibilidade de identificar iniciativas realizadas em favor da promoção da leitura no município, explicitar a realidade existente nas últimas décadas e auxiliar na elaboração de futuras políticas. Para tanto, foi necessário realizar uma investigação bibliográfica onde se procurou abordar questões que tivessem como temática principal a leitura, tendo por foco o conceito e a história da mesma (ABREU, 1998; 2000), (CHARTIER, 1996; 2001; 2003), (FERREIRA, 2001), (FREIRE, 1996; 2001), (GALVÃO, 2000), (KATO 1995), (KLEIMAN 1993, 1997), (ORLANDI, 1987; 1996; 1998; 1999), (SOARES, 1991; 1998), ZAPPONE (2001). Posteriormente, procurou-se abordar o incentivo à leitura (SILVA, E. 1981; 1988; 1991; 1997), (ZILBERMANN, 1982; 1990; 1991), a biblioteca escolar (MILANESI, 2002), RÖSING (2002), (SILVA, W., 1999) e as políticas públicas de incentivo à leitura (CUSTODIO, 2000), bem como, trabalhar com a pesquisa documental.

ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

O recorte temporal estabelecido para a pesquisa compreende o período entre os anos de 1987 a 2003, datas correspondentes ao documento mais antigo e ao documento mais atual encontrados e analisados. Essa determinação também foi estabelecida levando em consideração mais dois fatores:

- o primeiro é o resultado de um levantamento dos documentos pertencentes à SME, no qual se verificou a inexistência de informações, na área de educação, anteriores à década de 1980, excetuando-se livros pontos e avaliações de estágios probatórios;

- o segundo é o fato de a partir da década de 1980, aparecerem de forma mais sistemática políticas públicas de incentivo à leitura em nível nacional, possibilitando então, a verificação da abrangência da aplicação dessas políticas num contexto regional, nos anos posteriores.

Com o intuito de melhor analisar as fontes recuperadas, foi criado um banco de dados em MS Acces para organização das mesmas. Neste arquivo foram cadastrados todos os projetos, relatórios, atas, correspondências, etc. (num total de 98 documentos) e definidos campos iniciais, como número do documento, ano, escola, tipo, setor de origem, título, resumo do conteúdo e pré-análise do documento. Em um período de dois meses, todas essas informações foram digitadas em uma tabela, trabalho esse que em muito auxiliou no cruzamento dos dados e na definição de algumas categorias de análise.

AÇÕES DE INCENTIVO À LEITURA NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE PELOTAS – ALGUNS RESULTADOS

Foram localizados 18 documentos emitidos pela Secretaria Municipal de Educação que apresentavam alguma relação com o incentivo à leitura ou deveriam apresentar, dentre eles destacam-se os relacionados ao Setor de Supervisão de Bibliotecas. Subordinado ao Setor Pedagógico estava o Setor de Supervisão de Bibliotecas, as atividades relacionadas à distribuição dos livros didáticos oferecidos pelo PNLD eram de responsabilidade dessa Supervisão, como se observa no Ofício Circular nº 04/99 do dia 26 de maio de 1999, no qual a supervisora de bibliotecas e a diretora do Departamento de Planejamento Educacional (DPED), esclarecem aos diretores das escolas que o número de livros calculados pelo censo de 1997 foi insuficiente para atender as matrículas de 1999.

A discussão sobre a reestruturação da Biblioteca da SME aparece nos relatórios de 1987 sob o item: “Mudanças no aspecto físico da sala do STP: organização da sala da Biblioteca e Audiovisual” (doc 01); no relatório de atividades administrativas e pedagógicas da SME de 1992 consta como meta a “reestruturação da biblioteca da SME para dar atendimento a alunos, professores e comunidade” (doc 11). Meta que parece ter sido cumprida de acordo com o relatório de janeiro a agosto de 1993 do Departamento de Planejamento Educacional, o qual reproduz o mesmo excerto como atividade desenvolvida (doc 02).

Através da leitura do “Relatório de atividades desenvolvidas no período de fevereiro a março de 1997” (doc 08), observa-se a intenção de desarticular a biblioteca quando se destaca como atividade o “levantamento do acervo da biblioteca da SME para posterior redistribuição dos livros nos núcleos”. Ou seja, naquele momento, os livros que pertenciam à Biblioteca da SME seriam distribuídos pelas escolas e a Biblioteca passaria a ser apenas um depósito de livros didáticos.

Esse fato se confirma com o ofício circular de 04 de junho de 1999 (doc 14), assinado pela diretora do Departamento de Planejamento Educacional, Magda Soares Valença, que comunica aos diretores das escolas da rede municipal a extinção da Biblioteca da SME que passa a ter como denominação “Central de Livros”.

Outro documento que chama a atenção é o texto intitulado “Papel da Biblioteca na Escola” (Doc. 07), distribuído em março de 1998. Nesse documento estão explícitas relações e atribuições para a biblioteca e para os demais membros da escola. Além do rol de atribuições o que mais se destaca nesse documento é o fato de ele se descomprometer totalmente com a realidade, uma vez que nesse período muitas escolas não possuíam bibliotecas ou pessoal para trabalhar nas mesmas.

AÇÕES REALIZADAS PELAS ESCOLAS E A FRAGILIDADE DAS BIBLIOTECAS ESCOLARES

No que tange às escolas, foram localizados 80 documentos que de alguma forma estão relacionados à leitura, seja por se constituírem em projetos de incentivo à leitura, propriamente dita, por projetos interdisciplinares ou, ainda, por relatórios de bibliotecas. Fazem parte desta análise documentos de 39 escolas municipais.

Dos 80 documentos emitidos pelas escolas, 26 se constituem em planos ou projetos relacionados com a leitura e 54 em relatórios. Desses 54 relatórios localizados, 52 foram elaborados por professores que atuam em bibliotecas e dois foram elaborados pela direção da escola. Dos 26 projetos, 21 são oriundos das bibliotecas, os outros cinco correspondem a projetos de professores de classe.

A problemática da falta de espaço físico para a biblioteca escolar aparece em documentos de várias escolas como, por exemplo, a EMEF Daura Ferreira Pinto (Proj. 59, 2000), EMEF Jacob Brod (Proj. 66, 2000), EMEF João da Silva Silveira (Proj. 36, 1999), EMEF Joaquim Nabuco (Proj. 28, 1999), EMEF Ministro Arthur de Souza Costa (Proj. 33, 1999), EMEF Nossa Senhora do Carmo (Proj. 71, 2000) e EMEF Raphael

Brusque (Proj. 39, 1999) que justificaram o atendimento precário da biblioteca pela falta de espaço físico adequado.

Outro problema enfrentado pelas bibliotecas escolares foi a carência de recursos humanos disponíveis para atuar em tais bibliotecas. Em vários relatórios nota-se a reclamação de que não havia pessoal para trabalhar. Alguns professores que atuavam em bibliotecas informavam que não podiam se dedicar inteiramente à biblioteca porque também exerciam outras atividades na escola.

É revelador que entre as 39 escolas da rede pública municipal de ensino representadas pelos documentos analisados, 15 escolas explicitem claramente a carência de recursos humanos e 10 escolas reclamem por mais espaço físico.

Situação que reflete a política do Setor de Supervisão de Bibliotecas, a qual parece priorizar o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, é observada também nos relatórios e projetos elaborados pelas bibliotecas escolares, tendo em vista que em 20 documentos é explicitada a preocupação com o recebimento, organização, distribuição e controle dos livros didáticos enviados pelo MEC. Alguns relatórios constituem-se simplesmente na listagem de livros didáticos distribuídos nas turmas de acordo com as disciplinas e séries.

Observou-se também, através da leitura de vários documentos, a possível falta de integração entre a biblioteca e o restante da escola. E talvez, por esse motivo, se justifique a ênfase dada pelo documento “Papel da biblioteca na escola” (Doc. 07), emitido e distribuído pela SME, em promover a integração da biblioteca com os demais membros da comunidade escolar.

Constata-se nos projetos das bibliotecas escolares, objetivos como “inserir as atividades da biblioteca como suporte viável na programação da escola” (EMEF BRUM AZEREDO, Proj. 48, 2000); “participar, efetivamente, das atividades escolares, funcionando como elemento de apoio, enriquecimento e instrumental do currículo” (EMEF AFONSO VIZEU, Proj. 44, 2000); ou ainda “promover contatos entre o

corpo docente e os recursos humanos da biblioteca” (EMEF ALCIDES MENDONÇA LIMA, Proj. 45, 2000).

Contudo, apesar de constatar a inexistência de bibliotecas em algumas escolas, ou ainda a recorrente precariedade em muitas instituições, também se verificou, a partir da análise dos relatórios, a existência de bibliotecas escolares ativas, com atividades relacionadas ao incentivo à leitura, como será apresentado a seguir.

OS PROJETOS AUTODENOMINADOS DE INCENTIVO À LEITURA

Observa-se em excertos de vários documentos a evidente importância que os professores elaboradores de tais projetos e relatórios atribuíram à leitura. Percebe-se a exaltação das potencialidades do ato de ler em diversos momentos, conforme segue:

O indivíduo que não lê torna-se restrito, limitado. A leitura amplia os limites do conhecimento, estimula a imaginação e o pensamento (Proj. 03, 1997).

O aluno só terá chances de superar seus limites através da leitura, do exercício do pensar, analisar e formar uma opinião fundamentada no conhecimento maior do que o oferecido apenas em sala de aula (Proj. 02, 1997).

Nos fragmentos acima transcritos constatam-se alguns aspectos da concepção sócio-política da leitura, nos quais os professores definem a prática da leitura como uma ação libertadora capaz de modificar a realidade das pessoas. No entanto, as definições apresentadas pelos professores nos documentos analisados acabam também, por enfatizar uma visão salvacionista do ato de ler, como se o mesmo fosse a única alternativa capaz de melhorar a vida dos indivíduos.

Já nos excertos seguintes, observam-se aspectos que possibilitam inferir a influência de duas concepções de leitura (ZAPPONE, 2001): a concepção estruturalista, tendo em vista que se enfatizam elementos como a expressão verbal e a melhoria do vocabulário e linguagem escrita; e a concepção sócio-política, na medida em que se verifica, a preocupação em ser realizada uma “leitura de mundo”. Contudo, ainda sobressai uma maior preocupação em trabalhar o texto

considerado como mensagem, mensagem esta que precisa ser decifrada, através da análise da sua forma, e captação dos seus signos:

[A leitura] é o meio de desenvolver habilidades de interpretação, expressão, visão de mundo, melhoria e enriquecimento de vocabulário (Proj. 02, 1997).

[Objetivos:] ler oralmente com compreensão, fluência, pronúncia correta e entonação ao seu nível; evidenciar vocabulários adequados; ordenação lógica dos fatos (Proj. 45, 2000).

Ainda em relação ao papel da escola e da biblioteca escolar diante da necessidade de incentivar a leitura, destaca-se um excerto que manifesta o entendimento de que incentivar a leitura é responsabilidade da escola e da biblioteca escolar, os quais se qualificam como agentes promotores da leitura:

[...] É preciso resgatar em nossas escolas o gosto pela leitura. Para isto, deve-se valorizar os livros, através de ações que vão torná-los atraentes a nossos alunos. A biblioteca é o local mais favorável para integrar estas ações, já que nela estão os livros (Proj. 03, 1997).

Contudo, por vezes, esses professores na ânsia de promover a leitura acabam por incorrer equívocos ao, como já foi dito, sacralizar o livro como único objeto de leitura e reduzir a biblioteca escolar à mera depositária dos livros.

A partir da constatação dessa perspectiva de que a escola e biblioteca deveriam ser agentes promotores da leitura, verifica-se a existência de vários projetos que apresentam como foco de seus objetivos o incentivo ao gosto e/ou hábito da leitura, como se observa nos trechos que seguem:

Criar um ambiente favorável para incentivar o hábito da leitura e pesquisa (Proj. 52, 2000).

Despertar no aluno o gosto e o prazer no ato de ler, oportunizando um clima interativo e participativo (Proj. 79, 1999).

Nesse sentido, além das propostas de atividades de apresentação da biblioteca aos alunos e de instruções de como utilizar a mesma e seus recursos, atividades como a “hora do conto” e/ou “hora da leitura” são

citadas em 40 dos 80 documentos emitidos pelas escolas. No entanto, percebe-se que, na maioria das vezes, as atividades são apenas indicadas, sem serem descritos os objetivos, a metodologia e a avaliação da realização das mesmas. Em alguns casos, está explícito no documento que a atividade é realizada somente quando há ausência do professor de classe, e então, o professor da biblioteca o substitui realizando a “hora do conto”.

Outro fato que também chamou a atenção foi a forma de avaliação proposta por alguns projetos. Dentro de um universo de 26 projetos provenientes de diferentes instituições escolares, percebeu-se que a maioria apresentava aspectos comuns, seja na sua forma de apresentação, seja nos tópicos trabalhados. No entanto, causa estranheza perceber que apenas 34,6% (nove projetos) apresentaram uma proposta de avaliação de suas atividades e que estas se diferenciaram consideravelmente.

Exemplos de avaliação propostos nos projetos podem ser visualizados nos excertos que seguem:

Este plano será considerado satisfatório se, até o final do ano, 60% das atividades previstas forem alcançadas (Proj. 10, 1989);

Este plano será considerado satisfatório se forem atingidos 70% dos objetivos propostos (Proj. 47, 1999);

Observa-se que nos trechos acima transcritos há uma mensuração das atividades a serem realizadas. É considerado satisfatório pelas propostas de avaliação a verificação da porcentagem de realização das atividades/objetivos a serem desenvolvidos. Todavia, deve-se questionar: como medir tais atividades? E se todas atividades tivessem sido realizadas, mas de forma indesejada por alunos e professores, mesmo assim seria satisfatório?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acredita-se que o objetivo dessa pesquisa foi atingido, tendo em vista que a partir da análise das fontes consultadas pode-se responder o

problema inicial que balizou o trabalho dessa investigação. Tal problema baseava-se na seguinte questão: existiu uma política sistematizada de incentivo à leitura na rede pública municipal de educação nas últimas décadas do século XX?

Infelizmente a resposta não surpreendeu e confirmou a hipótese de que realmente não houve uma política sistematizada de incentivo à leitura por parte da Secretaria Municipal de Educação de Pelotas no período estudado. Tampouco, pode-se afirmar qual a concepção de leitura adotada por essa instituição, pois nos documentos analisados não se identificou posicionamento em relação ao ato de ler, ainda que esse fosse visto apenas como processo de decodificação. Não se descartou a possibilidade de que, pela limitação da amostra, ainda existissem outros documentos que fizessem alguma referência ao incentivo à leitura, os quais poderiam ter sido armazenados em outro local, ou até mesmo eliminados. Contudo, ressalta-se que mesmo em documentos de maior abrangência, como os planejamentos e relatórios anuais da SME, não se encontrou citação alguma em relação à leitura e sua promoção.

Essa ausência de registros também possibilitou inferir que, com exceção do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD, outros programas de abrangência nacional, relacionados à leitura, não tiveram muito sucesso em Pelotas nessa época. Essa constatação é alarmante, uma vez que estavam sendo desenvolvidas várias iniciativas de âmbito nacional, que parecem ter sido ignoradas, como por exemplo, o Programa Nacional Salas de Leitura (PNSL), o Programa Nacional Salas de Leitura/Biblioteca Escolar, o Pró-Leitura na Formação do Professor, o Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER) e o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE).

Não obstante, as fontes levaram a constatar que apesar de não terem existido registros de ações específicas de incentivo à leitura por parte da Secretaria Municipal de Educação, houve sim um movimento nesse sentido em algumas escolas da rede pública municipal. Fato que merece destaque, tendo em vista o rico material que nos apresenta as

iniciativas das escolas, que apesar da falta do poder público, denunciam e, ao mesmo tempo, criam saídas para “driblar” esse “abandono”.

As fontes nos possibilitaram deparar com uma realidade de bibliotecas escolares carentes de recursos humanos, de espaço físico adequado e de recursos materiais. Como poder incentivar a leitura somente com livros didáticos, os quais apresentam apenas adaptações de fragmentos de textos? Ou ainda como incentivar a leitura se na escola a biblioteca está desativada, e até os “benditos” livros didáticos estão faltando? Constata-se um paradoxo: a Secretaria de Educação elaborou e divulgou um documento denominado “Papel da biblioteca na escola”; no entanto, a mesma Secretaria ignorava a mais evidente realidade, ou seja, muitas escolas não possuíam sequer bibliotecas.

Apesar de os professores demonstrarem “boas intenções” em promover o incentivo ao ato de ler, de um modo geral, não pareceram claras suas concepções de leitura. Embora almejando a promoção do ato de ler, os professores não tratavam a leitura como um fim a ser atingido, mas apenas como um instrumento a ser utilizado para se desenvolver alguma competência ou habilidade. Dessa forma, os projetos apresentavam, via de regra, como objetivos promover tal habilidade ou competência e não “o ato de ler propriamente dito”.

Tais equívocos poderiam favorecer a repulsa pela leitura, como é o caso das “famosas fichas de leitura”. É importante ressaltar que alguns professores tinham consciência de suas limitações, e por isso sugeriram tanto a contratação de pessoal específico para atuar nas bibliotecas escolares quanto o oferecimento de cursos de formação específica nessa área de atuação. Nesse sentido, depreende-se o quão foi prejudicial a ausência de uma política de leitura sistematizada, ou seja, de um conjunto de estratégias para promoção da leitura nas escolas municipais de Pelotas no período estudado.

É de extrema importância que as denúncias de precariedade apresentadas nos documentos elaborados pelos professores das escolas sejam ouvidas. Além disso, é urgente a necessidade de se pensar e

discutir conjuntamente a questão da leitura e da biblioteca no contexto escolar, a fim de motivar e formar professores leitores e alunos leitores, de modo que a situação retratada no final do século XX não se perpetue nos anos que seguem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, Márcia A. "Circulação de livros no Brasil nos séculos XVIII e XIX". In: **XXI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**. GT de Produção Editorial, Livro e Leitura. Intercom. Recife, 1998. 1 cd.
- ABREU, Márcia A. (Org.) **Leitura, história e história da leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 2000.
- ABREU, Márcia A. (Org.). **Leituras no Brasil**: antologia comemorativa pelo 10o COLE. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- CHARTIER, Anne-Marie; CLESSE, Christiane; HÉBRARD, Jean. **Ler e escrever**: entrando no mundo da escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- CHARTIER, Roger. **Cultura escrita, literatura e história**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- CHARTIER, Roger. **Formas e sentido**. Cultura escrita: entre distinção e apropriação. Campinas: Mercado Aberto: Associação de Leitura do Brasil, 2003.
- CHARTIER, Roger. **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996a.
- CUSTODIO, Cinara Dias. **Leitura, formação de leitores e Estado**: concepções e ações ao longo da trajetória do Ministério da Educação 1930-1994. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte.
- FERREIRA, Norma. **A pesquisa sobre leitura no Brasil: 1980-1995**. São Paulo: _____, 2001.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 41. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Leituras de professores e professoras: o que diz a historiografia da educação brasileira. In: MARINHO, Marildes. **Ler e navegar**: espaços e percursos da leitura. São Paulo: Mercado das Letras, 2000.
- GONÇALVES, R.B; PERES, E.T. Programas nacionais de incentivo à leitura 1984-2003: repercussão em Pelotas/RS. In: ENCONTRO SUL-RIO-GRANDENSE DE PESQUISADORES EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 10., 2004, Gramado. **Anais...** Gramado: ASPHE, 2004. p. 301-312.
- KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas/São Paulo: Pontes/Editora da Unicamp, 1993.

KLEIMAN, Ângela. **Leitura: ensino e pesquisa**. Campinas: Pontes, 1996.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 1997.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 2.Ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

MILANESI, Luís. **Biblioteca**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2002.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 1999.

ORLANDI, Eni P. **Discurso e Leitura**. São Paulo/Campinas: Cortez/Editora da Unicamp, 1996.

ORLANDI, Eni P. **A leitura e os leitores**. Campinas: Pontes, 1998.

ORLANDI, Eni P. **A linguagem e seu funcionamento**. Campinas: Pontes, 1987.

ORLANDI, Eni P. **O que é lingüística?** São Paulo : Brasiliense, 1986.

RÖSING, Tânia M.K.; BECKER, Paulo. **Leitura e animação cultural: repensando a escola e a biblioteca**. Edição bilíngüe. Passo Fundo: UPF, 2002.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. São Paulo: Cortez, 1981.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Criticidade e leitura: ensaios**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Elementos de pedagogia da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura na escola e na biblioteca**. 5.ed. Campinas: Papirus, 1995.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura e realidade brasileira**. 5.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1997.

SILVA, Ezequiel Theodoro da; ZILBERMAN, Regina. **Pedagogia da leitura: movimento e história**. In: ZILBERMANN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1991.

SILVA, Waldeck Carneiro. **Miséria da biblioteca escolar**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

SOARES, Magda Becker. **As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto**. In: ZILBERMANN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1991. p. 18-29.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. **Práticas de leitura na escola**. 2001. Tese (Doutorado em Letras) Universidade Estadual de Campinas. Campinas. 245 f.

ZILBERMAN, Regina (Org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. 2.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

ZILBERMAN, Regina. "Leitura literária e outras leituras". In: Batista, A. A. Gomes; Galvão, A. M. O. (Org.). **Leitura: práticas, impressos, letramentos**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

ZILBERMANN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. Leitura: por que a interdisciplinaridade? In: ZILBERMANN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1991.

ZILBERMANN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. Literatura e pedagogia: ponto e contraponto. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

FONTES PRIMÁRIAS CITADAS NO TEXTO

DOCUMENTOS EMITIDOS PELA SME QUE POSSUEM RELAÇÃO COM INCENTIVO À LEITURA

Doc 01. PELOTAS. SME **Relatório de atividades do Serviço Técnico Pedagógico do período de 15/03/87 a 31/5/87**. Pelotas, 1987.

Doc 02. _____. **Relatório de atividades do período de janeiro a agosto de 1993**. Pelotas, 1993.

Doc 07 _____. Supervisão de Bibliotecas. **Papel da biblioteca na escola**. Pelotas, 25 mar. 1998.

Doc 08 _____. **Relatório de atividades desenvolvidas no período de fevereiro a março de 1997**. Pelotas, abr. 1997.

Doc. 11 _____. **Relatório de atividades administrativas e pedagógicas**. Pelotas, 1992.

Doc 12 _____. Supervisão de Bibliotecas. **Ofício circular n. 04/99**. Pelotas, 1999.

Doc 14 _____. Supervisão de Bibliotecas. **Ofício circular n. 99/SME**. Pelotas, 1999.

DOCUMENTOS EMITIDOS PELAS ESCOLAS DA REDE QUE POSSUEM RELAÇÃO COM O INCENTIVO À LEITURA

Proj. 01 PELOTAS. Escola Municipal De 1º Grau Incompleto Bibiano De Almeida. **Projeto para a biblioteca 01/97**. Pelotas, 1997. 3f.

Proj. 02 PELOTAS. COLÉGIO MUNICIPAL PELOTENSE. **Projeto do banco do livro**. Pelotas, abr. 1997. 4f.

Proj. 03 PELOTAS. E.M.E.F. ALMIRANTE RAPHAEL BRUSQUE. **Eu gosto de ler**. Pelotas, 1997. 3f.

Proj. 07 PELOTAS. E.M.E.F. DR. JOAQUIM ASSUMPÇÃO. **Incentivo à leitura**. Pelotas, maio. 2000. 5f.

Proj. 10 PELOTAS. E.M.E.F. MINISTRO FERNANDO OSÓRIO. BIBLIOTECA JOÃO SIMÕES LOPES NETO. **Plano 1989**. Pelotas, 1989. 2f.

Proj. 28 PELOTAS. E.M.E.F. Joaquim Nabuco. **Relatório da biblioteca**. Pelotas, 1999.

Proj. 33 PELOTAS. E.M.E.F. Ministro Arthur de Souza Costa. **Relatório final da biblioteca**. Pelotas, 1999.

Proj. 36 PELOTAS. E.M.E.F. João da Silva Silveira. **Relatório referente ao funcionamento da biblioteca**. Pelotas, 1999.

- Proj. 39 PELOTAS. E.M.E.F. Raphael Brusque. **Relatório dos trabalhos da biblioteca.** Pelotas, 1999.
- Proj. 44 PELOTAS. E.M.E.F. Afonso Vizeu. **Plano de ação.** Pelotas, 2000.
- Proj. 45 PELOTAS. E.M.E.F. Alcides de Mendonça Lima. **Plano.** Pelotas, 2000.
- Proj. 47 PELOTAS. E.M.E.F. Balbino Mascarenhas. **[Projeto].** Pelotas, 1999.
- Proj. 48 PELOTAS. E.M.E.F. Brum Azeredo. **Plano da biblioteca.** Pelotas, 2000.
- Proj. 52 PELOTAS. E.M.E.F. João da Silva Silveira. **Plano 2000 - biblioteca.** Pelotas, 2000.
- Proj. 59 PELOTAS. E.M.E.F. Daura Ferreira Pinto. **Relatório das atividades executadas na biblioteca.** Pelotas, 2000.
- Proj. 66 PELOTAS. E.M.E.F. Jacob Brod. **Relatório anual 2000.** Pelotas, 2000.
- Proj. 71 PELOTAS. E.M.E.F. Nossa Senhora do Carmo. **Relatório.** Pelotas, 2000.
- Proj. 72 PELOTAS. E.M.E.F. Nossa Senhora das Dores. **Relatório.** Pelotas, 2000.
- Proj. 73 PELOTAS. E.M.E.F. Santa Irene. **Relatório das atividades desenvolvidas na biblioteca.** Pelotas, 2000.
- Proj. 79 PELOTAS. E.M.E.F. [Não identificada]. **Relatório.** Pelotas, 1999.

A Instrução Pública no Brasil
pelelo Conselhoiro José Liberato Barroso (1867)¹

Sabina Ferreira Alexandre Luz
PIBIC - CNPq/PUCRS
História - PUCRS

RESUMO

O presente estudo expõe as principais idéias da obra *A Instrução Pública no Brasil* de Liberato Barroso (1867), onde analisa o ensino primário, secundário e superior das instituições públicas e privadas. O autor sustenta que a instrução garante a ordem social e moral, impede revoluções, pois homens instruídos não causam mal a seu país. Acredita também que a escola cria cidadãos honestos e respeitadores. Ainda defende uma instrução primária comum a todos, para que esses formem uma unidade de pensamento e que, dessa forma, o país caminhe em direção ao progresso.

Palavras-chaves: instrução pública; ensino laico; liberdade do ensino.

Para analisarmos a obra *A Instrução Pública no Brasil* e as idéias do Doutor² José Liberato Barroso, diante das principais questões referentes à educação laica e à liberdade do ensino no Brasil, é preciso entender quem foi esse personagem, como e onde conseguiu e coletou dados para chegar ao seu parecer de 1867.

Nascido em Aracaty, na província do Ceará, a 21 de setembro de 1830, José Liberato Barroso se formou em direito pela faculdade do Recife. Foi eleito deputado da 20ª legislatura e escolhido senador, mas essa eleição foi anulada. Tornou-se, então, Ministro de Justiça do Império, assumindo o Gabinete de Francisco José Furtado, em 31 de agosto de 1864. Enquanto exercia esse cargo, teve acesso a fontes preciosas que

¹ Este estudo integra o projeto de pesquisa “Educação Brasileira e Cultura Escolar: análise de discursos e práticas educativas (séculos XIX e XX)”, e, especialmente, a pesquisa “Ensino laico e liberdade do ensino no Brasil: discursos e ações (1854-1889)”, coordenada pela professora Dr. Maria Helena Camara Bastos (PIBIC CNPq/PUCRS - 2006)

² Título dado àqueles que se formavam no curso de graduação de Direito e de Medicina no século XIX já que no final do curso apresentava-se uma tese. Não confundir com o título de pós-graduação de doutorado que utilizamos nos dias atuais.

lhe permitiram uma análise global da educação em meados do século XIX.

Além dos cargos oficiais, Liberato Barroso também participava de algumas sociedades secretas, dentre as quais se encontrava a maçonaria. Teve uma atuação particularmente interessante, para o nosso estudo, dentro desse grupo já que nele se discutia a questão da liberdade do culto. Além dessa organização, participou também de sociedades abolicionistas.

Podemos dizer, então, que Liberato Barroso era um homem envolvido, principalmente, com a parte jurídica e a política do Brasil Império. A porcentagem de obras dessas duas áreas (68.75%), sobre o total de obras publicadas, é um exemplo que ilustra bem essa idéia. Também publicou obras de cunho religioso, mas, é claro, que numa proporção bem menor (18.75%). E no que concerne a área educacional, a obra *A Instrução Pública no Brasil* foi a única que publicou. Percebemos, inclusive, uma tendência do autor em dar grande ênfase, nessa obra, às questões políticas que se encontram subjacentes às questões educacionais.

A Instrução Pública no Brasil foi dedicada pelo autor ao País, como “a expressão singela de uma convicção profunda, e de uma aspiração ardente pela felicidade deste Brasil, onde quis Deus que eu nascesse, e vivesse no meio das agitações da vida pública. [...] A regeneração nacional pela instrução popular deve ser o fim dos mais sinceros esforços dos bons brasileiros” (p. 241).

Ao longo da obra, expõe seus posicionamentos em relação ao sistema educacional brasileiro, insistindo sempre no quanto o país se encontra atrasado em relação aos países mais desenvolvidos, como os da Europa e os Estados Unidos, por exemplo. Também dá grande ênfase ao papel que o Estado deve exercer nas questões relativas à educação.

Na década de 1860 havia no Brasil três orientações políticas: o grupo dos conservadores, o grupo dos novos liberais e o dos moderados (Hilsdorf, 2003). Nessa época, uma questão muito discutida era a abolição

da escravidão. O primeiro grupo defendia a manutenção da mão-de-obra escrava. O segundo defendia, ao contrário, a abolição e, mais ainda, reivindicava a integração dos negros à sociedade brasileira. Já os moderados se mostravam a favor da abolição, mas não contemplavam a inserção dos negros na cidadania.

Em relação à educação, esses grupos também defendiam posições diferentes, principalmente na questão da intervenção do poder central na administração do ensino das Províncias³. Enquanto os conservadores insistiam na permanência dessa responsabilidade junto às Províncias, os moderados reivindicavam a presença do Centro no âmbito do ensino elementar, para tornar nacional e atualizada a organização do ensino de primeiras letras. Também os novos liberais solicitam a intervenção da Coroa na formulação de diretrizes gerais. Nessa questão, Liberato Barroso, apesar de ser um defensor das franquias provinciais, se coloca a favor de uma efetiva participação do centro na administração e organização do ensino elementar.

A obra "*A Instrução pública no Brasil*" foi, na verdade, a oportunidade que Barroso encontrou para defender suas idéias. E talvez estivesse pensando, inclusive, que políticos posteriores poderiam utilizá-la. Ou, nas palavras de José de Almeida (1989, p.351):

“Foi como protesto contra a indiferença de seu partido e como um estímulo para ativar o progresso do país que o Ministro e Conselheiro Liberato Barroso publicou seu excelente livro sobre a reforma necessária do ensino. Não havia antes livro algum sobre esse assunto e, hoje ainda, a obra do Ministro Liberato Barroso pode ser consultada com proveito, porque as questões da instrução primária, secundária e superior foram tratadas por mãos de mestre e realçam a competência do escritor”. (Almeida, 1989, p. 351)

Essa obra, de 315 páginas, foi dividida em treze capítulos, acrescida de uma conclusão e de dois discursos do autor proferidos, respectivamente, na Câmara dos Deputados e na Faculdade de Direito de

³ As Assembléias Provinciais receberam, com o Ato Adicional de 1835, o encargo do ensino público primário e secundário. A partir dessa data, o Governo Central não interferiu, exceto raras exceções, na administração desse ensino.

Recife, ambos no ano de 1865. Barroso analisa a situação histórica da instrução pública no período imperial. Aborda o ensino primário, secundário e o superior, ou seja, as faculdades de Direito e Medicina. Além de analisar o ensino profissional, normal, militar, as sociedades científicas, literárias e industriais. Também discute a instrução religiosa e estuda a situação da educação do excepcional, análise inédita no Brasil.

No primeiro capítulo, intitulado “A Instrução pública no Brasil”, o autor apresenta suas principais propostas para a educação brasileira, identificando também o que considera suas maiores falhas.

Para o autor, a instrução é necessária para garantir a ordem moral e religiosa do país. Além disso, ela também é importante para a formação de uma unidade de pensamento. Essa unidade é vital para o progresso do Brasil, já que devemos caminhar todos numa direção única. A instrução também contribui, finalmente, para que possa haver o sufrágio. De fato, enquanto o povo for ignorante, ele não saberá utilizar-se corretamente das instituições democráticas.

A eficiência da instrução, no entanto, depende em grande parte do ensino da moral e dos bons costumes que a criança deve receber em casa. A instrução pública, na verdade, nada mais é do que um complemento da educação que recebemos no seio do nosso lar. Portanto, a autoridade paterna e os bons conselhos maternos são também muito importantes no processo educativo. Mas essa boa organização da família só existe quando há, na infância, uma boa educação religiosa que transmite a moral e uma boa educação primária. Percebe-se, portanto, que, para o autor, a educação rege a sociedade como um todo, constituindo a base mesmo da ordem social e moral dessa última.

No segundo capítulo, aborda o ensino primário e o ensino religioso e seus principais problemas. Barroso considera que o ensino primário não é organizado, pois está sob a responsabilidade das Províncias. Ele deve ser homogêneo, para que o país siga uma mesma linha, para que tenha uma verdadeira unidade de pensamento. E para que isso ocorra, todos os homens devem ter uma educação de base comum. Essa é uma das

razões pelas quais o ensino deve ser obrigatório em nosso país. Além disso, devemos dizer também que nenhum pai tem o direito de condenar seu filho à ignorância. O ensino obrigatório não é direito do pai é dever do Estado.

O autor defende a liberdade do ensino, pois considera que o Estado não tem o direito de causar embaraços à iniciativa privada no que concerne à instrução primária. Ele deve fazer inspeções para garantir certa qualidade das escolas, mas não pode impedir que se criem instituições privadas. Limitar a esfera do ensino privado, quando o ensino oficial não satisfaz a todas as necessidades, é prescrever a ignorância. E isso é um erro gravíssimo, ainda mais se considerarmos a realidade do nosso país.

Para o autor, outro erro é abolir o ensino religioso. A religião deve fazer parte da instrução da moralidade, mas isso não quer dizer que devemos entregar esta instrução à direção exclusiva do clero, nem que a religião deva ser ensinada pelo mestre de escola. O ensino religioso é missão do padre, e deve se separar do ensino leigo, missão do Estado. Além disso, a escola não pode privilegiar um culto em especial, segregando dessa forma pessoas de outros cultos. Mas o mestre de escola pode, e deve, transmitir a idéia de Deus, pois ele é a vida e a luz da inteligência.

No terceiro capítulo, Barroso faz um balanço da realidade da instrução pública no Brasil, apresentando os dados que pôde obter pelos Relatórios das Províncias, do ano de 1864, e pelo Relatório do Inspetor Geral da Corte. Descreve a situação educacional de cada província salientando: o número de escolas que nelas existem, o número de alunos e de alunas inscritos(as) nessas instituições, o número de escolas privadas, a população total dessas províncias, entre outros.

Após a apresentação desses dados, Liberato Barroso explana sobre a importância do investimento de capital na educação. Para referendar sua posição, dá alguns exemplos de países que já fazem isso, como a França, a Inglaterra e, até mesmo, a Turquia. Depois aconselha

que o Brasil siga esses exemplos para se tornar um país tão desenvolvido quanto eles. Exalta também a importância da educação do povo para o progresso do país. Preocupa-lhe o fato de haver uma discrepância entre as instituições políticas brasileiras e o nível intelectual da população. Para ele, não haverá uma democracia efetiva enquanto o povo não souber utilizar corretamente essas instituições.

No quarto capítulo, o autor aborda a instrução secundária, considerada de vital importância às carreiras mais nobres e elevadas da sociedade, pois enriquece o espírito dos conhecimentos. Defende, no entanto, uma bifurcação do ensino secundário em ensino clássico e ensino especial. Esse último, estando voltado para as profissões ligadas ao comércio, à indústria e à agricultura. Argumenta que essa divisão faz-se necessária já que essas profissões precisam de uma formação diferenciada daquelas das humanidades. Não podemos, no entanto, privilegiar esse ensino especial negligenciando, assim, as humanidades que são de fundamental importância para a sociedade.

Comenta também que a instrução secundária privada tem prosperado mais do que a pública. Isso se deve à completa desorganização dessa última, que também se tornou, pelo Ato Adicional de 1835, uma responsabilidade das Assembléias Provinciais. A Corte é o único lugar que possui algumas instituições secundárias bem organizadas, como é o caso do Colégio Pedro II.

No quinto capítulo, o autor expõe a situação do ensino secundário nas províncias, assim como o fez para o ensino primário, baseando-se nas mesmas fontes. Traz o dado de que havia 8.600 alunos que freqüentavam instituições secundárias públicas e privadas. Esse número é ínfimo se comparado à realidade de países mais desenvolvidos que o nosso como a Turquia, a Bélgica e a Prússia. Além disso, esses países também se mostram mais adiantados quanto à questão do ensino profissional, que, na maioria dos casos, já supera o ensino das humanidades.

No sexto capítulo, que trata da instrução superior brasileira, defende a liberdade de ensino. A instrução de terceiro grau não deve ser um privilégio nem do Estado e nem da iniciativa privada. Mas é preciso que a primeira se desenvolva e consiga suprir as deficiências do país nesse nível do ensino.

“Se as circunstâncias do país não permitem que a liberdade do ensino, a iniciativa individual e o espírito de associação produzam os bons resultados que se pode observar nos países desenvolvidos, como a Bélgica. E tendo o Estado o dever de manter um ensino superior organizado pela lei, convém satisfazer a essa grande necessidade. Devemos, no entanto, evitar o monopólio e manter o ensino livre, principalmente na instrução superior” (Tambara; Arriada, 2005, p. 132).

Comentando que no Brasil, o Estado tem o monopólio do ensino superior, já que as Províncias não tem o direito de organizar tais instituições, o autor considera isso um erro, pois muitas Províncias têm as condições necessárias para administrar esse nível de ensino, mas não o podem fazê-lo. O Estado causa, nesse caso, um entrave ao desenvolvimento intelectual do país.

O autor também se posiciona sobre a formação religiosa. Defende que o Estado não pode negar à Igreja o direito de promover o ensino necessário para a execução do seu fim espiritual: a salvação das almas. Mas essa é uma antiga disputa que sempre existiu e sempre foi muito acirrada: a concorrência entre o poder temporal e o poder espiritual.

Discutindo esse problema, afirma que é preciso que esses poderes se emancipem para que reine a verdade, para que cessem os conflitos. Mas se as circunstâncias do país exigem que o poder público sustente o ensino religioso, ele deve fazê-lo sem interferir na administração desse último. Assim como a Igreja não deve interferir na sua. Isso é respeitar a liberdade. E a liberdade de pensamento na imprensa, na tribuna, no ensino, no mais completo desenvolvimento de todos os seus modos de ser, é a sublime aspiração de progresso, que se identifica com todos os elementos da sociedade moderna.

O clero precisa de uma boa formação que deve estar à altura de sua nobre missão. Para isso são necessárias as Faculdades de Teologia. Estas devem ser dirigidas pelo Bispo da Diocese onde forem estabelecidas. E ele deve nomear os primeiros Lentes⁴, os quais poderão ser posteriormente substituídos por via de concurso.

Para que essa boa formação seja completa, o autor sugere uma reforma dos Seminários, com a criação de pequenos Seminários para que as crianças, que integrarão o clero brasileiro, possam receber uma educação apropriada para essa função desde sua infância. Sinaliza, no entanto, dois entraves a essa reforma: um de ordem essencialmente financeira, não tendo o Estado as devidas condições para financiar qualquer reforma; e outro mais grave, que provém da relação tensa entre os dois poderes, pois não podemos atribuir ao Estado a coordenação direta dessa reforma no campo do ensino religioso.

No que concerne o ensino profissional, Liberato Barroso afirma que são necessárias duas condições para que este se desenvolva: uma instrução primária regularmente desenvolvida e uma instrução média que prepare e facilite a escolha profissional, para que não haja mais o abandono desnecessário de vocações.

Tomando como exemplo a Inglaterra, recomenda o incentivo à criação do ensino profissional para suprir as necessidades da sociedade moderna, dominada pela indústria e pelo comércio. Esse ensino oferece, por exemplo, uma prática direta com a maquinaria à qual o operário será exposto posteriormente.

Destaca que, além de sua imensa influência sobre a moralização e emancipação das massas, o ensino profissional deve ser uma necessidade pública. Não somente ele fecha a porta das revoluções, dirigindo as idéias do povo para as fontes do trabalho agrícola, industrial ou comercial, que é a sua condição. Mas tende, pelos conhecimentos especiais que derrama, a aumentar a riqueza do país, desenvolvendo a

⁴ Professores de Universidades ou Faculdades.

produção, e melhorando-a debaixo da dupla relação de qualidade e preço.

O Governo deve se preocupar em especial com a instrução técnica dos agricultores, pois a agricultura é a principal fonte de riqueza do país, e dela depende o nosso progresso. Devemos criar Institutos agrícolas com todos os elementos de instrução teórica e prática, assim como pequenos internatos com o caráter de asilos rurais, onde os alunos ou aprendizes recebam também a necessária instrução primária e religiosa.

Assim como o ensino profissional, o autor discorre sobre o ensino normal primário, que deve abranger a teoria e a prática. O ensino prático, porém, deve ser objeto de atenção especial porque a instrução normal tem particularmente por fim habilitar os futuros professores a transmitir os conhecimentos que possuem.

Sobre o ensino normal, é incontestável, para o autor, que a insuficiência dos professores constitui um dos defeitos de que se ressentem a nossa instrução primária, entretanto, pode-se dizer que não temos ensino normal. Apenas as Províncias do Piauí, Pernambuco, Bahia e Rio de Janeiro possuem uma escola normal. Mas essas são mal organizadas e muitas vezes não possuem o pessoal habilitado necessário para esse tipo de formação. Deveria existir, ao menos, uma escola normal para cada grupo de duas ou três Províncias. Também seria interessante para o país a propagação de conferências de professores, que têm o objetivo de propiciar trocas de métodos e resultados entre eles, o que contribuiria para a melhoria do ensino em geral.

No décimo capítulo, Liberato Barroso apenas descreve como funcionam as Instituições militares de ensino do Império. Elas são: escolas regimentares, escolas preparatórias, Escola Militar, Escola Central, estabelecimentos sujeitos à disciplina militar e subordinados ao Ministério da Guerra, Escola da Marinha e escola prática de artilharia da marinha e estabelecimentos subordinados ao Ministério da Marinha.

Sobre o ensino especial, o autor assinala a instrução destinada aos surdos-mudos, cegos, *idiotas e imbecis* (Tambara; Arriada, 2005, p. 225).

Considera que esse tipo de educação constitui um dos modos pelo qual se exerce a beneficência social. Sinaliza a necessidade de um ensino especial, pois dando-lhes instrução, não somente utilizamos forças que seriam completamente perdidas para a sociedade, mas também respeitamos os direitos sagrados do infortúnio.

No último capítulo, o autor apresenta as despesas gerais do Governo nos diversos níveis da educação, assim como a despesa total de cada Província, e o quanto desse total foi investido na instrução. Mostra também no que foi investido o resto da despesa total. Além disso, destaca o quanto a guerra do Paraguai tem pesado nas despesas gerais da união.

Ao longo da obra, *A Instrução Pública no Brasil*, podemos perceber claramente o quanto Liberato Barroso associa a educação à ordem social e moral. Um homem instruído se transforma, para ele, num cidadão. E essa cidadania comporta, basicamente, duas esferas de atuação. O cidadão é, por excelência, aquele que respeita as leis. Tanto as leis humanas quanto as leis celestes/divinas, ou seja, ele cumpre as leis instituídas pelos homens, sabendo, portanto, viver em sociedade; mas também obedece às leis celestes, que são ainda mais importantes. Essas últimas estão relacionadas à moralidade. Elas regem, por exemplo, o comportamento do cidadão em relação a sua família. É a idéia de que um bom cidadão será, necessariamente, um bom pai e um bom esposo.

Por outro lado, o bom exercício da cidadania está diretamente ligado à boa utilização de suas instituições. Nesse caso, o bom cidadão é aquele que age sempre para o bem de seu país e que sabe utilizar-se das instituições para chegar a tal fim. Partindo desse raciocínio, ele afirma que a instrução evita revoluções. Se o cidadão está preocupado com o futuro do país, não fará nada que possa prejudicá-lo, como uma revolução, por exemplo. E é nesse sentido que associa a instrução à garantia da ordem social.

Uma outra idéia recorrente nessa obra é a certeza de que o país está destinado ao progresso. Liberato Barroso nos mostra repetidamente o quanto acredita que o destino do Brasil é o de ser um país tão

desenvolvido quanto os modelos espelhados da Europa e dos Estados Unidos. Enfatiza, porém, que isso só ocorrerá se caminharmos nessa direção. Ou seja, o progresso brasileiro é certo desde que façamos o necessário para isso.

Esse nacionalismo exacerbado tem a sua expressão máxima na conclusão da obra. Nela podemos observar com clareza o quanto o autor valoriza e acredita em seu país. Prova maior disso, é o fato dele ter dedicado sua obra à pátria.

Já na questão do ensino religioso, a posição do autor não é tão evidente. O que podemos afirmar, num primeiro momento, é que acredita que a espiritualidade é inerente ao homem. Portanto, não admite que alguém possa viver sem uma crença religiosa. Mas reconhece, no entanto, a existência da pluralidade dessa última. Por isso afirma que o ensino religioso não é uma tarefa do Estado, pois se os indivíduos pertencem a crenças distintas, não é possível lhes dar uma formação religiosa única, sem que haja a exclusão de um desses grupos.

O autor transfere, portanto, essa responsabilidade às igrejas. Estas possuem, inclusive, a vantagem de que seus membros têm uma formação voltada para exercer essa tarefa, ao contrário do mestre de escola. Esse último deve, no entanto, transmitir a idéia de Deus.

Percebemos, portanto, através desse exemplo, o quanto Liberato Barroso defende a separação da esfera religiosa e da esfera pública. Essa idéia é expressa claramente no sétimo capítulo, quando defende a separação definitiva do poder espiritual e do poder temporal. Essa atitude já representa um primeiro passo à tendência que ganhará força nos anos seguintes, e que será ainda mais radical reivindicando não só a separação desses poderes como também, e, sobretudo, a laicização do Estado.

A obra de Liberato Barroso influenciou diversos outros estudiosos da educação brasileira, principalmente do século XIX. Podemos citar o exemplo do livro *O Ensino Público*, de Antonio de Almeida Oliveira, publicado em São Luís, no ano de 1874 (Tambara; Arriada, 2003, p. 11).

Para Tambara & Arriada (2003, p. 6) essa obra foi negligenciada pelos estudiosos da educação e, especialmente, da história da educação. Podemos considerá-la o primeiro olhar sistematizado sobre a educação nacional, abarcando desde o ensino primário ao ensino superior, público e privado.

Toda a obra é datada, mas o que muda é o modo de leitura⁵. Portanto, hoje ao lermos *A Instrução Pública no Brasil*, constatamos a riqueza e a amplitude de suas informações, como a recorrência de temáticas que têm dominado a discussão sobre a educação no Brasil: centralização x descentralização; ensino privado x ensino público; liberdade do ensino; ensino religioso x ensino laico.

Referências

- ALMEIDA, José Ricardo Pires de. *História da Instrução Pública no Brasil (1500-1889)*. História e Legislação. Brasília: INEP; São Paulo: PUC-SP, 1989.
- BLAKE, Augusto Victorino Alves Sacramento. *Dicionário bibliográfico brasileiro*. Rio de Janeiro: Conselho Federal de Cultura, 1970.
- CHARTIER, Roger. CHARTIER, Roger. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1990.
- HILSDORF, Maria Lúcia. *História da Educação Brasileira: leituras*. São Paulo: Thomson, 2003.
- TAMBARA, Elomar e ARRIADA, Eduardo (organizadores), *A Instrução Pública no Brasil / pelo Conselheiro Doutor José Liberato Barroso, 1867*, Pelotas: Seiva, 2005.
- TAMBARA, Elomar e ARRIADA, Eduardo. Introdução In *A Instrução Pública no Brasil / pelo Conselheiro Doutor José Liberato Barroso, 1867*, Pelotas: Seiva, 2005. p.5-12.

⁵ Para Bourdieu (1985) “*um livro muda pelo fato de não mudar enquanto o mundo muda, enquanto muda o seu modo de leitura*” (apud Chartier, 1990, p.131).

A POLÍTICA EDUCACIONAL E OS TEXTOS ESCOLARES NO RIO GRANDE DO SUL (1889/1930)

Berenice Corsetti

Unisinos

Resumo

O Rio Grande do Sul desenvolveu, entre 1889 e 1930, uma política educacional e uma organização da educação destinadas à formação de cidadãos que interessavam ao projeto político dos dirigentes republicanos do período. Este trabalho objetiva esclarecer, no âmbito desse processo, o papel desempenhado pelos textos escolares, na referida formação, a partir de uma tipologia de fontes primárias significativa para esse fim, ou seja, os relatórios dos dirigentes educacionais e a legislação de época, que nos permitem perceber como foi estruturada a questão dos livros didáticos, à luz da política educacional centralizadora e autoritária que então vigorou. Os livros escolares representam, para a compreensão da escola pública rio-grandense, um componente relevante, que nos possibilita recuperar o nexo existente entre a política educacional e a instituição escolar. O estudo revelou aspectos importantes da política educacional no que se refere ao fornecimento dos livros didáticos às escolas públicas, à orientação doutrinária e metodológica adotada, aos requisitos para a escolha dos livros escolares, aos pareceres sobre as obras pedagógicas, entre outros aspectos expressivos que caracterizaram a adoção dos textos escolares no Rio Grande do Sul e que se relacionaram com o caráter intervencionista, autoritário, centralizador e excludente assumido pelo estado gaúcho, à época investigada. Trata-se de um estudo historiográfico, realizado a partir de fontes primárias, trabalhadas através de uma leitura hermenêutica e uma metodologia de caráter dialético.

Introdução

Os textos escolares têm se constituído, nos recentes estudos de história da educação, um objeto significativo de interesse dos pesquisadores da área. Diversas e expressivas contribuições têm surgido, ampliando a compreensão de que passamos a dispor, sobre o processo escolar. Não é nossa intenção, neste trabalho, realizar uma análise dessa produção. Interessa-nos situá-la, apontando sua importância, sinalizando, através de dois exemplos, as possibilidades investigativas que esse assunto apresenta. Nesse sentido indicamos, numa direção, o trabalho de Arlette Medeiros Gasparello (2004), que se debruçou sobre os livros didáticos utilizados na escola secundária brasileira e, no plano dos periódicos, o estudo de Maria Helena Câmara Bastos (2005), que analisou a Revista do Ensino do Rio Grande do Sul, no período de 1939-1942.

Remetendo a questão para o Rio Grande do Sul da Primeira República, parece-nos importante situar que grupo político de orientação positivista, que assumiu, com o advento da República, a direção da política rio-grandense, buscou implementar um projeto de modernização conservadora que visou consolidar o modelo capitalista como base do desenvolvimento regional. Nesse processo, a escola teve um papel significativo, já que a ela foi atribuída a tarefa de formar o cidadão dos novos tempos do capitalismo.

Os livros escolares representam, para a compreensão da escola pública rio-grandense, um elemento relevante, que nos possibilita recuperar o nexo existente entre a política educacional implementada pelos republicanos e a escola pública. Diversos elementos dessa política podem ser percebidos ao estudarmos a questão do livro didático, à época.

1. O fornecimento dos livros didáticos às escolas públicas.

Entre as medidas emergenciais que caracterizaram os primeiros anos de governo republicano no Rio Grande do Sul encontramos as

instruções para o fornecimento de livros às escolas primárias, além de papel, tinta e utensílios escolares. Segundo as determinações estabelecidas pelo governo gaúcho, no fim do primeiro semestre do ano letivo o professor público organizava uma relação especificada da quantidade de livros e demais materiais escolares que julgasse necessário ao fornecimento da sua escola no futuro ano escolar, calculada essa quantidade sobre a média da matrícula de alunos pobres que se encontrassem freqüentando a aula. Essa relação era remetida ao Diretor Geral da Instrução Pública até o dia dez de julho.¹

Somente eram fornecidos os livros que houvessem sido adotados pelo Conselho de Instrução Pública. Para definir os livros a serem adotados, era nomeada uma comissão “ad-hoc” pelo Presidente do Estado, que devia ser composta de pessoas não pertencentes ao magistério público. O fornecimento era feito com o chamamento dos concorrentes, cujas propostas eram examinadas pela Diretoria da Fazenda, sendo lavrado contrato com o proponente que mais vantagens houvesse oferecido. O material era enviado às respectivas câmaras municipais ou diretamente aos professores públicos. Na remessa, o critério utilizado era o do atendimento primeiro dos pedidos que se destinassem às aulas do Estado mais afastadas da Capital, guardada a ordem de prioridade na razão direta da distância de cada aula, de tal sorte que até a reabertura dos trabalhos escolares em janeiro, estivessem todas as aulas fornecidas.

Esse procedimento ficou mantido até a reformulação do ensino público de 1897, quando a definição do material escolar passou a ser feito pelo Conselho Escolar, formado pelos inspetores regionais sob a presidência do inspetor geral. Em 1906, com a nova reforma da instrução

¹ As informações relativas às instruções relativas ao fornecimento de livros e outros materiais escolares às escolas públicas foram extraídas do Ato n 128, de 13.03.1890. Leis, Decretos e Atos do Governo do Estado do Rio Grande do Sul de 1890, p. 49-51.

pública, a incumbência de aprovar e adotar livros e outros materiais escolares ficou a cargo do Conselho de Instrução, formado pelos Secretários do Interior e da Fazenda, além do Inspetor Geral da Instrução Pública. O encaminhamento dado à questão, que culminou com a integração da autoridade fazendária no órgão que definia os livros a serem adotados, aponta para uma medida sistematicamente utilizada na definição dos mesmos, ou seja, a redução de custos.

Assim, um dos aspectos da política educacional do Estado gaúcho, ou seja, a contenção de despesas no processo de expansão do ensino, foi percebida também no caso do fornecimento dos livros e demais materiais escolares, aparecendo sobretudo a partir da atuação dos inspetores regionais, que receberam a atribuição de realizar o controle da utilização do material escolar, além da decisão sobre sua adoção.

A noção de que havia uma “superabundância de livros didáticos” foi utilizada para buscar uma racionalização que tinha como fundamento a redução das despesas realizadas com o setor educacional. Nesse sentido, a existência de muitos livros fazia vacilar o professor na “conveniente escolha”, sendo portanto necessária a supressão da maioria. Tão variada coleção de livros não possibilitava a existência de um método nem a uniformidade de ensino, concorrendo, ainda, para um aumento supérfluo da despesa.²

Assim, a contenção de gastos era defendida através de um nexos com outro aspecto da política educacional, ou seja, a uniformização pedagógica, elemento de que estaremos tratando em seguida. Cabe ressaltar, por enquanto, sua importância, que levou inclusive ao aprimoramento do processo de escolha dos livros didáticos que seriam autorizados pelo Estado para utilização nas escolas públicas. Nessa direção, foi instituída uma comissão permanente para exame das obras pedagógicas, a qual teria a

² Relatório do Inspetor Regional da 6ª Região Escolar, Manoel Ignacio Fernandes, em 30.11.1897, no relatório da Secretaria do Interior e Exterior de 30.07.1898, p. 563.

função de examinar e propor aquelas que mais se adaptassem à organização do ensino nas escolas mantidas pelo Estado. Essa comissão era composta pelos professores do curso superior da Escola Complementar, sob a presidência do respectivo diretor e, em face dos pareceres apresentados, o Secretário do Interior adotava ou não as obras propostas.³ Essa comissão foi mantida até o final do período, passando a integrar o regulamento da Instrução Pública de 1927

Até chegar nas escolas públicas, os livros didáticos eram submetidos a um controle apropriado à estrutura centralizada do ensino gaúcho e aqueles que eram, finalmente, fornecidos para uso de professores e alunos tinham o aceite oficial, o que significava que estavam de acordo com os objetivos definidos para a educação gaúcha pelos dirigentes positivistas. Os livros didáticos foram transformados, pelos critérios utilizados para sua adoção, num instrumento da política educacional rio-grandense que chegava, por seu intermédio, às salas de aulas das escolas públicas do Rio Grande.

2. A unidade doutrinária e metodológica.

O aspecto talvez mais relevante que se ressaltou, em relação aos livros didáticos, quando consultamos a documentação educacional da época, foi o combate estabelecido pelos dirigentes republicanos à diversidade de orientação doutrinária e metodológica que existia nas diferentes obras colocadas para uso nas escolas públicas rio-grandenses. A busca sistemática da unidade de método e doutrina constituiu-se numa verdadeira “cruzada” desenvolvida com muito empenho sobretudo pelo Inspetor Geral da Instrução Pública, Manoel Pacheco Prates, que rigorosamente buscou adequar os livros didáticos à orientação teórica e metodológica que interessava aos positivistas. Ao assumir a direção da educação gaúcha,

³ Decreto n 2.732, de 13.01.1921.

examinou cuidadosamente não só os livros que encontrou adotados como outros consagrados pela aceitação em outros Estados, assim se manifestando:

Nesta escolha subordino-me à mais escrupulosa unidade de método e doutrina, que parece não ter outrora presidido às deliberações do conselho diretor neste sentido; de modo que encontrei adotados, com prévia aprovação do conselho, livros e compêndios que se repelem pela radical divergência de método e doutrina, no ensino de uma mesma matéria. Começando pelo primeiro livro, que é o livro por excelência do menino de escola e o que mais deve prender a atenção dos modernos educacionistas, a divergência de doutrina neste ponto toca as raias do inverossímil, pois existem aprovados cinco destes e cada um com sua doutrina.⁴

A unidade de doutrina e método como critério para a definição dos livros escolares destinados à utilização, com o aval oficial, nas escolas públicas do Rio Grande do Sul, foi retomada em inúmeros documentos históricos do período. A imposição metodológica foi a marca presente no tratamento da questão dos livros didáticos. As dificuldades enfrentadas pelo Inspetor Geral, diante da tradição que prevalecia nas escolas gaúchas vinculada ao uso de orientações teórico-metodológicas contraditórias, levou-o a impor a orientação oficial através da lei, incluindo a obrigatoriedade, para os professores, de lecionar pelos livros e compêndios legalmente adotados no regimento interno das escolas elementares de 1898 e dos colégios distritais de 1901.⁵

A tão desejada unidade de ensino, que significava garantir a prevalência da orientação indutiva tão ao gosto do positivismo, na organização dos conteúdos apresentados tanto na exposição dos professores em sala de aula como nos livros didáticos, foi objetivo também

⁴ Relatório de Manoel Pacheco Prates ao Secretário João Abbott, em 30.06.1896, no relatório da Secretaria do Interior e Exterior de 1896, p. 302.

⁵ Art. 20º, item 4º, do regimento das escolas elementares de 1898 e 22º, item 5º, do regimento interno dos colégios distritais de 1901. Leis Decretos e Atos do Governo do Estado do Rio Grande do Sul de 1898 e 1901, p. 281 e 167, respectivamente.

buscado pelos inspetores regionais, devidamente orientados para exigirem rigorosamente o cumprimento das determinações superiores.

Merece ser destacado que toda a discussão que permeou a documentação da época revelando a preocupação dos dirigentes educacionais, era relativa, curiosamente, fundamentalmente aos livros de ensino da língua portuguesa, história e geografia. Não encontramos uma única evidência de que obras de aritmética, geometria ou ciências tenham provocado polêmica, particularmente quanto à sua adoção nas escolas rio-grandenses, o que nos leva a crer que, para as áreas consideradas “científicas”, a questão da uniformidade de doutrina e de método era assunto que não provocava tanta preocupação dos dirigentes educacionais como os das áreas que tinham relação com a formação de valores, tanto éticos e morais, como sociais e políticos.

Colaborou para essa nossa convicção o fato de que as maiores reclamações, no sentido da existência de lacunas em termos de obras necessárias ao ensino rio-grandense, estavam exatamente relacionadas às áreas citadas, de forma especial àquelas que importavam para a nacionalização da população e para a educação cívica e moral. As sinalizações nesse sentido foram diversas, como a que retratamos abaixo, oferecida pelo Inspetor Pacheco Prates:

Continuo a lamentar a falta de um livro de leitura destinado a ministrar, por meio de breves narrações, o ensino moral e cívico aos nossos patrícios, conforme exigem as leis do ensino. Neste sentido, só temos a História do Rio Grande do Sul, de João Maia, que está prestando bons serviços, mas que deve ser completada por um livro fácil e do gênero acima indicado.⁶

A problemática que apontamos foi marcante no período que analisamos. A superação das dificuldades relacionadas com a unidade de

⁶ Relatório do Inspetor Manoel Pacheco Prates, em 10.07.1900, no relatório da Secretaria do Interior e Exterior de 30.08.1900, p. 384.

direção e de método na escolha de livros didáticos conduziu também a outras medidas, como o estabelecimento de requisitos para a consideração das obras com vistas à sua adoção.

3. Os requisitos para a escolha dos livros didáticos

Se a qualidade fundamental procurada pelos dirigentes educacionais para os livros didáticos que deveriam ser adotados nas escolas públicas do Rio Grande era a unidade doutrinária e metodológica, a orientação para os autores e editores interessados a vender suas produções ao Estado foi feita através da Secretaria do Interior e Exterior através de normas estabelecidas para os fornecedores interessados nas concorrências. Essas normas, sintomaticamente, também apenas orientavam como deveriam ser os livros de leitura, geografia, história e canto escolar. Nas áreas restantes, tudo parece indicar que não havia necessidade de definições, bastando o que estava estabelecido nos regulamentos da Instrução Pública.

Os requisitos básicos, portanto, para as áreas que envolviam o tratamento de conteúdos que formavam valores políticos, sociais, éticos e morais foram definidos em 1913. Além de exigências relativas à forma, como tipo de tinta, papel e formato, as determinações foram bastante expressivas. Assim, no caso dos livros de leitura, eles deviam ser escritos em linguagem pura, sóbria e de fácil compreensão para aqueles a quem eram destinados. Na elaboração desses livros, ter-se-ia em vista não só o ensino da língua materna, como também o cultivo da inteligência da criança e a formação de seu caráter, auxiliando a sua educação moral e cívica.⁷

⁷ As informações que apresentamos relativas aos requisitos para os livros didáticos foram extraídas do relatório da Secretaria do Interior e Exterior de 08.09.1913, p. VI-VII.

Os assuntos, tanto em prosa como em verso, deviam interessar à criança, despertando e desenvolvendo nela o gosto pela leitura. Em paralelo às fábulas, contos, narrativas, descrições, etc., deviam apresentar noções práticas e positivas, mas de maneira que se prestassem a ser reproduzidas pelas crianças em exercícios orais e escritos. Preferentemente, os assuntos deviam versar sobre os homens e as coisas do Rio Grande, a natureza, a geografia e a história pátria, a vida e os feitos dos grandes benfeitores da humanidade, as descobertas e invenções mais importantes.

Os livros de leitura deveriam formar uma série graduada, da qual o primeiro livro serviria de ponte de passagem do método de leitura de João de Deus para exercícios mais difíceis. Como complemento, haveria um livro com trechos, tanto em prosa como em verso, dos melhores autores, quer nacionais, quer portugueses que, desenvolvendo o senso estético, a imaginação e o espírito da criança, lhe servissem ao mesmo tempo de modelo de linguagem em exercícios mais difíceis de composição e redação.

O compêndio de geografia devia satisfazer os seguintes requisitos: 1) partir do conhecido para o desconhecido, isto é, do estudo da sala de aula, do edifício da escola, da localidade, etc., sempre em relação aos pontos cardeais e às distâncias de escala; 2) mostrar os acidentes das terras e águas e sua representação nas cartas; 3) estudar o município em relação aos seus acidentes físicos, seus recursos naturais, indústria e comércio, meios de comunicação e de transporte, centros de população; 4) estudar o Estado e o país, sob os mesmos pontos de vista; 5) estudar as cinco partes da terra.

No julgamento do livro, seriam considerados aspectos de sua feitura material, como a sua ilustração por meio de cartas, diagramas e gravuras e a sua perfeição gráfica. Em relação às cartas geográficas do estado, deviam

ser feitas apenas contendo em dizeres o que era essencial à criança saber de modo geral.

O compêndio de história, além da exposição sucinta dos fatos em linguagem clara, sem detalhes inúteis e apenas as datas principais, deveria trazer: 1) biografias de personagens ilustres das diversas épocas; 2) narrações de feitos heróicos; 3) resumos que pudessem dar ao aluno uma idéia do desenvolvimento progressivo do país nas artes, letras, indústrias, etc.; 4) ilustração do texto de maneira que os grandes vultos e os fatos capitais fossem, aos olhos dos alunos, vivificados pela figura, pelo retrato, pela carta ilustrada.

O livro de canto escolar devia constar de duas partes: a primeira apresentaria as noções indispensáveis e exercícios fáceis e simples de solfejo. A segunda constaria de cânticos apropriados à idade das crianças, que concorressem para lhes desenvolver o senso estético e moral e despertar e cultivar o sentimento de nacionalidade e patriotismo, contribuindo assim para a sua educação moral e cívica.

Os requisitos que descrevemos são indicadores das intenções governamentais em relação aos livros didáticos. Por um lado, o fato de que não foram determinados requisitos para os livros das áreas “científicas” indica que, no tocante a elas, não existia a necessidade de normatização. Essa situação parece indicar que, para essas áreas, o livro não se constituía em fator tão importante ou os existentes eram satisfatórios. Acreditamos que a primeira alternativa foi a mais provável, dado que os registros que encontramos apontam indicações de obras de aritmética geometria e ciências mais para o uso do professor e não para utilização cotidiana dos alunos. Nesse sentido apontou a manifestação do Desembargador Melchisedech Mathusalem Cardoso que, em nome da Comissão de Obras Pedagógicas, assim se pronunciou, em 1929:

Quanto à “Lições de Coisas” e “Ciências Físicas e Naturais”, absteve-se a Comissão de aconselhar compêndios ao curso primário, não só porque não se lhe deparou um livro adequado, mas, principalmente, porque tais disciplinas, na escola primária, têm como fim proeminente cultivar o hábito de observação, a curiosidade e o amor à natureza. “Vendo, tocando, ouvindo a realidade viva e animada”, eis a mais acertada diretriz que se impõe ao aprendizado dessas matérias de que se deve banir o uso exclusivo do compêndio, notadamente nos primeiros anos da escola.⁸

Por outro lado, parece-nos bem clara a tentativa de utilização das obras das áreas de leitura, geografia, história e canto escolar na perspectiva de difusão dos valores que interessavam ao grupo no poder do Rio Grande. Elementos da política educacional republicana estão presentes, como a nacionalização e a construção do imaginário social legitimador do segmento que ascendera politicamente no Estado.

Outro aspecto que merece ser destacado é a orientação metodológica contraditória, no que diz respeito às áreas de geografia e história. Na primeira, a orientação indutivista está recomendada de forma perfeita, refletindo a clareza dos dirigentes educacionais quanto à adequação desta disciplina aos procedimentos da ciência moderna. Em relação à segunda, os requisitos evidenciam que a preocupação central era a de definir modelos históricos para os alunos, a partir dos quais eles deviam deduzir os comportamentos que deviam utilizar para suas próprias vidas. A orientação idealista é, assim, bem evidente, mais uma vez nos remetendo à conclusão de que a disciplina histórica manteve-se no passado, não acompanhando o “progresso” que o avanço científico da época oportunizava.

4. Os pareceres sobre as obras pedagógicas.

A dimensão do papel desempenhado pelos livros didáticos nas escolas públicas rio-grandenses pode ser percebido através das análises

⁸ Ofício encaminhado por Melchisedech Mathusalem Cardoso, em nome da Comissão de Obras Pedagógicas, ao Secretário do Interior e Exterior, Oswaldo Aranha, em 12.01.1929, no relatório da Secretaria do Interior e exterior de 28.08.1929, p. 101-2.

realizadas pela Comissão de Obras Pedagógicas que, ao formular os seus pareceres que eram enviados ao Secretário do Interior e Exterior, deixaram transparecer uma série de elementos que interessam para o assunto que é alvo de nosso interesse, nesta parte do trabalho. Nesse sentido, utilizaremos, em virtude dos limites estabelecidos para a dimensão deste trabalho, apenas alguns exemplos dos registros relativos aos depoimentos que encontramos e dos quais escolhemos os mais representativos da orientação adotada no período de nosso estudo.

Se os cuidados relativos aos aspectos morais destacaram-se no conjunto das obras analisadas, os elementos cívicos foram sobremaneira privilegiados entre as obras adotadas. Prestaram-se adequadamente para isso, com particular serventia, os livros de história. Basta observarmos o destaque conferido à obra “Alma Brasileira”, de Assis Cintra, apreciado pela professora Olga Acauan, segundo a qual o livro analisado fugia dos moldes comuns, isto é, da seriação cronológica dos fatos históricos, oferecendo uma visão global nítida da existência nacional através das grandes datas cívicas, bem como de rasgos biográficos e fatos de feição anedótica de chefes de Estado, desde D. João VI até Rodrigues Alves. Em toda a obra ressaltava-se a preocupação educativa, conforme afirmou a professora:

Visa a “Alma Brasileira” abrir caminho na alma infantil a estes grandes sentimentos: o amor da pátria, a fraternidade humana e o culto da liberdade ... a “Alma Brasileira” fala à imaginação, aos sentimentos e à inteligência da criança, através de narrativas interessantes e agradáveis, plenas de movimento, vida e colorido. Concorre, eficazmente para isso as ilustrações que acompanham o texto quais sejam: retratos dos biografados, gravuras e quadros históricos.⁹

Sem podermos retratar aqui toda a riqueza do parecer, destacamos que a professora classificou a obra como livro de leitura suplementar, que se

⁹ Parecer de Olga Acauan, em 14.11.1928, no relatório da Secretaria do Interior e Exterior de 28.08.1929, p. 110-1.

constituía num “verdadeiro breviário cívico, valioso repositório de fecundos ensinamentos”.¹⁰

A “Pequena Geografia Elementar”, de J. Silva, exemplifica a preocupação demonstrada com o livro didático desta área do conhecimento. A examinadora do mesmo foi a professora Olga Acauan, que assim se pronunciou:

Consoante a moderna orientação pedagógica, o ensino da geografia na escola primária deve ter como função proeminente familiarizar o aluno com o seu “habitat” e com as relações que o prendem a ele. As nomenclaturas áridas e insignificativas, as definições múltiplas, os dados numéricos que visam apenas a memória, são hoje substituídos por um estudo vivo, interessante e real da parte da terra com que se está em contato. Só depois de bem conhecido o seu meio geográfico, estará o aluno apto para compreender a existência de outros meios onde, sendo outros os fenômenos geográficos, são outros também os usos e costumes da vida.¹¹

Como é possível observar, as considerações da professora sobre o ensino de geografia estavam de acordo com a orientação oficial estabelecida nos programas escolares dessa disciplina, caracterizando-se pelo mesmo enfoque teórico que os marcou. Essa posição levou a examinadora a não recomendar a adoção do referido livro, que se afastava dos preceitos estabelecidos pela moderna pedagogia. Preferiu apontar a manutenção das obras de A. Guerreiro Lima, que escrevera obras tanto de geografia como de história que foram adotadas nos estabelecimentos de ensino do Rio Grande do Sul.¹²

¹⁰ Parecer de Olga Acauan, op. cit., p. 111.

¹¹ Parecer de Olga Acauan, em 14.11.1928, op. cit., p. 112.

¹² De A. Guerreiro Lima localizamos as seguintes obras: **Manuscrito Brasileiro: leitura para as classes primárias**. 6^a ed. Porto Alegre: Livraria do Globo, 1926; **Noções de História do Brasil**. Porto Alegre: Livraria do Globo, s.d.; **Noções de Geografia**. Porto Alegre: Livraria do Globo; Barcellos, Bertaso & Cia, 1931 (esta foi aprovada em 1911 pelo Conselho da Instrução Pública e adotada oficialmente); **Geografia Secundária**. Porto Alegre, Livraria do Globo, 1937.

Outro exemplo significativo, no tocante aos livros didáticos, foi o parecer proferido pelo professor Emílio Kemp, sobre o livro “Vida Higiênica”, de Deodato de Moraes, considerado pelo examinador como uma obra idealizada e executada sob os melhores princípios pedagógicos, tendo como fim inculcar no espírito da criança os rudimentos de higiene. A opinião desse membro da Comissão de Obras Pedagógicas foi amplamente favorável à adoção do mesmo nas aulas primárias, fundamentando-se assim:

Escrito em linguagem fácil e de uma forma simples e intuitiva, o livrinho “Vida Higiênica” terá para as crianças o grande mérito de lhes fixar, logo nos seus primeiros anos, o que se poderá chamar uma consciência sanitária, preparando-lhes o espírito para conhecimentos mais amplos e profícuos de higiene.¹³

A formação da consciência sanitária da população, indispensável para a constituição do cidadão da modernidade capitalista, como pretendia a política educacional republicana, tinha, assim, também nos livros didáticos a sua representação. O próprio Emílio Kemp, que era médico higienista, escreveu, entre outras obras, a “Higiene Elementar”, que incluiu também noções de puericultura, tratando de temas que foram privilegiados no cotidiano escolar.¹⁴

Outros pareceres foram registrados pela Comissão de Obras Pedagógicas, que se relacionavam com disciplinas como trabalhos manuais, desenho, música, escrituração mercantil, história universal e gramática. Todavia, para o interesse deste trabalho, recuperamos o que nos pareceu suficiente para exemplificar que os livros didáticos aprovados para a adoção oficial nas escolas públicas do Rio Grande constituíram-se em instrumento importante para a concretização, no interior das salas de aula, dos elementos

¹³ Parecer de Emílio Kemp, em 14;11;1928, no relatório da Secretaria do Interior e Exterior de 28.08.1929, p. 121.

¹⁴ Cf.: KEMP, EMÍLIO. **Higiene Elementar**. Porto Alegre: Livraria Selbach, 1934.

integrantes da política educacional implementada pelos positivistas que detinham o poder no Estado gaúcho.

Considerações finais

Os elementos que apresentamos, relativos aos textos escolares utilizados nas escolas públicas do Rio Grande do Sul, na Primeira República, nos permitiram expor os nexos que percebemos entre a política educacional e os livros didáticos, no período estudado. Muitos outros aspectos não foram incluídos, em função das dimensões estabelecidas para o trabalho. Procuramos privilegiar, a partir das fontes selecionadas, os ingredientes que nos permitissem apontar a direção adotada pela política educacional à época, e que se refletiram na adoção dos livros escolares.

Ressaltaram-se, assim, orientações da política educacional republicana, em relação aos textos escolares, como a sua adoção no contexto da contenção de despesas, privilegiando, assim, o baixo custo, a uniformização doutrinária e pedagógica, o controle centralizado nas decisões sobre sua adoção, a formação da consciência sanitária da população, a preparação para o mercado, entre outros aspectos que revelam a utilização dos manuais escolares como instrumento da política oficial rio-grandense.

Referências bibliográficas

BASTOS, Maria Helena Câmara Bastos. **A Revista do Ensino do Rio Grande do Sul (1939-1942): o novo e o nacional em revista**. Pelotas: Seiva, 2005.

GASPARELLO, Arlette Medeiros. **Construtores de identidades: a pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira**. São Paulo: Iglu, 2004.

A PRÁTICA ESPORTIVA DO FUTEBOL NA FORMAÇÃO DO OPERARIADO PELOTENSE NAS DÉCADAS DE 1930 E 1940

Aline Nunes da Cunha¹; Elomar Tambara²

Resumo:

Este estudo tem como objetivo deixar em evidência a prática esportiva do futebol que permeava a sociedade pelotense nas décadas de 1930 e 1940, pensando-a como princípio educativo proposto por Gramsci que compreendia a cultura e a formação, para além da escola, vendo em outros organismos como, a imprensa e os clubes, um espaço também permeado pela possibilidade de conhecimento. A delimitação do recorte de pesquisa se faz em relação às atividades nas quais os funcionários das fábricas e, em especial, a Fábrica de Chapéus Pelotense Rheingantz, imiscuíam e, teciam, paralelas as ligas de esporte oficiais, organizações esportivas amadoras e varzeanas de futebol. A opção pelo futebol de operários, se justifica à medida que Pelotas, no período estudado, possui um considerável número de fábricas e que caracterizava como uma das cidades do Estado em processo de desenvolvimento industrial. Cabe destacar, que esse desporto é compreendido neste período, também como instrumento médico-pedagógico, onde exerce a função de moralizar os corpos, discipliná-los, como também, estimular o raciocínio, o respeito às regras e, principalmente, como incentivador para a nova concepção de corpo, que agora é pensado como um organismo forte, ágil, inteligente e saudável. Neste caso, podemos

¹ Graduada em Educação Física pela ESEF/UFPEL, especialista em História do Brasil pela UFPEL, integrante do grupo CEIHE e mestranda na linha de História da Educação.e-mail alinen@ufpel.tche.br

² Prof. Dr. da UFPel. tambara@ufpel.tche.br

pensar o futebol como atividade “multivocalidade”³ que permite entendê-lo e vivê-lo simultaneamente de muitos pontos de vista.

1. Introdução

Para discutir como emergem as relações esportivas, assim como, as artimanhas de outros campos de saber (medicina, educação, religião, nutrição e biologia) que se mesclam na cultura esportiva da cidade, foi preciso averiguar como se configurava a urbe e, por conseguinte, que movimentos sociais eram relevantes e quais angústias emergiam. Para revelar o panorama citadino, nos utilizamos de jornais da época, de imagens que recompõem a história da cidade e da revista esportiva local, denominada Revista dos Esportes.

Pensar o futebol dentro de um determinado contexto histórico, geográfico, cultural, compreendendo os interesses que o levaram a popularização, sendo inclusive, incentivado pela classe patronal. Algumas pistas podem nos conduzir a hipóteses sobre a ‘simpatia’ que exercera o futebol, como um maior controle sobre o trabalhador, que extrapolava os muros da fábrica, reservando disciplina mesmo nos momentos de lazer, como também, a consolidação de um corpo apto e vigoroso para o desenvolvimento das suas atribuições na indústria. Outra marca que lhe é reservada condiz com a idéia de coletividade, não basta que um jogador detenha habilidade, mas é preciso que se haja em equipe, que se compartilhe as jogadas, este sentimento de união é mister quando pensado na lógica da indústria. Quanto mais sentido de pertencimento à empresa, maior retorno dará aos locais de trabalho.

2- A eclosão dos movimentos sociais na década de 30 em Pelotas:

³ Roberto Da Matta (1994) usa o termo “multivocalidade” do futebol, no sentido de que é jogo e esporte, ritual e espetáculo, instrumento de disciplina e evento prazeroso.

Em Magalhães (1999) encontramos uma idéia que envolve uma particularidade sobre a construção identitária de Pelotas. Ao compor a trajetória histórica desta cidade, o autor remonta desde a formação da primeira charqueada, a evolução à freguesia, à vila e posteriormente à cidade. Mas o que se torna relevante no estudo é a própria condição da reminiscência aristocrática, que afigura uma característica preservada até os dias atuais na memória da urbe.

Devido à abastada condição financeira no século XIX, proveniente do comércio do charque e das indústrias que se concentravam em Pelotas, era consenso da população, que alguns filhos da elite charqueadora pelotense, fossem realizar estudos no continente europeu e, ao regressarem, traziam uma variedade de experiências que se manifestavam não só na instrução que recebiam dos colégios europeus, mas numa outra cultura que desvelava hábitos diferenciados, tanto em relação à estética-moda como em relação à linguagem.

O contato com a cultura européia, mesmo que restrita a uma irrisória parcela da população pelotense, deixou marcas que diferenciam esta cidade das outras localidades, quando observada a própria mobilização dos habitantes no que diz respeito aos hábitos culturais, como o costume de freqüentar teatros, a prática em importar objetos e vestimentas de uso europeu. A presença da elite pelotense na trajetória da cidade não só deixou lugares de memória, monumentos que se configuraram como cartão postal para a cidade, como por exemplo, os chafarizes que enfeitam as praças, mas também, outros elementos que contam a passagem de ilustres cidadãos pelo continente europeu, trazendo como bagagem, a vivência dos costumes através da arte, da arquitetura, como também, na própria forma de reorganizar e pensar o espaço.

O fato de algumas famílias se afirmarem como detentoras de poder econômico e poder político acarretou num reconhecimento dos demais cidadãos diante da riqueza de alguns aristocratas que viviam da economia

do charque. Este prestígio de alguns homens gerou o que Bourdieu conceitualiza como “capital social” que se compreende como a capacidade de mobilização de um indivíduo dentro de um grupo, onde ele é reconhecido pelos demais, devido ao seu capital, que é formado pelo capital econômico e pelo capital cultural. Para compreendermos Pelotas é indispensável analisarmos esta característica, pois ainda hoje, os pelotenses reconhecem determinadas famílias como possuidoras de um bem cultural.

O século XX, especificamente a década de 1930, vem a ser um momento conturbado para as cidades que atrelavam sua economia ao charque. Um fato que somou a falência das charqueadas foi a concorrência com o charque platino e a quebra, em 1931, do terceiro maior banco do país, o Banco Pelotense. Esta situação colocou Pelotas diante de uma crise financeira que só foi se restabelecer com a prática do plantio de arroz, cereais e frutas, bem como, com a vinda de indústrias têxteis e de outros setores. Para dar conta dessa transformação da qual emergia Pelotas, era impreterível que se estabelecesse valores apropriados para uma cidade pensada para o desenvolvimento industrial.

O desenvolvimento da cidade está diretamente relacionado aos movimentos que brotam concomitantemente. A implantação de escolas, a criação do Circulo Operário em 1932, assim como, a criação de comitês e ligas são indicadores de estratégias investidas de interesses que incidem, em última instância, na população. Por isso, é preciso estar consciente das intenções imbricadas nos atos para que não se caia numa ingenuidade. A formação do Circulo Operário é um bom exemplo para compreender os interesses em jogo; pois a década de 30 se apresenta como um momento histórico de profunda disputa ideológico educacional. A Igreja Católica, por sua vez, desejava permanecer no poder e continuar inculcando concepções e idéias religiosas; para isso, procurava manter o controle e a subserviência dos operários.

A Liga Em-Defeza de Pelotas, surgida nos anos 30, representou outra importante ação que reunia um grupo de homens ilustres, reconhecidos pela população como cidadãos possuidores de capital social, que congregavam ideais, visando medidas que atendessem ao progresso da urbe. As reuniões de discussão, sobre os projetos elaborados para adaptar Pelotas a modernidade, exigiam um ambiente de caráter singular, os encontros aconteciam nos imponentes clubes, cerceados de tradição e luxo. Os temas debatidos versavam sobre os mais variados assuntos, havia apelos para o controle do saneamento social, como a campanha lançada na localidade em 1931, com a presidência do Dr. Francisco Simões Lopes. Essa medida concentrava esforços para banir das ruas elementos que viessem a denegrir o atestado de progresso e cultura do povo, portanto, promovendo um combate aos pedintes que eram colocados em casas de assistência, asilos ou exportados para suas cidades de origem. Também, outras medidas foram levadas às autoridades, pedindo ações frente ao estado de precariedade das ruas (os buracos que dificultavam a locomoção nos trajetos no entorno da cidade) e, ademais, outras reivindicações tangentes à iluminação e ao acesso mais rápido a outras localidades, expondo a necessidade na abertura de estradas.

Noutra frente, formava-se uma organização composta por maçons que criaram o Comitê Pró-Liberdade de Consciência, instaurada em 1925, que tinha sua sede na Loja Maçônica Fraternidade e vinha ao encontro dos princípios liberais da Constituição Brasileira. Os maçons se posicionavam contra o ensino religioso nas escolas, na medida em que, o professor católico já exerceria 'coação' sobre o aluno. Acreditavam que o culto religioso caberia ao lar, aos templos ou em estabelecimentos especiais. Cabe destacar que a maçonaria⁴ e, portanto, seus representantes, os maçons,

⁴ Segundo Giana Amaral, a Instituição Maçônica utilizou-se de muitos aspectos da teoria positivista para fundamentar as influências ideológicas próprias de sua esfera de interesse. As idéias positivistas de separação entre a Igreja e o Estado, de liberdade espiritual, de valorização da tradição, da família, do dever, da hierarquia social serviam de sustentação

tiveram suma importância para Pelotas, uma vez que se fizeram representar nas escolas, na fundação de bibliotecas e na construção de sociedades beneficentes⁵.

Em consonância com as modificações que ocorriam nacionalmente, dada a proporção da revolução de 1930 e das políticas que iam sendo aos poucos implementadas, algumas medidas buscavam abranger todo o território nacional e se intensificavam diante dos alarmantes quadros do analfabetismo. No que diz respeito à Pelotas, o elevado índice de analfabetismo⁶ era um quadro que preocupava, na medida em que outrora fora portadora de fortes traços escravistas, bastando para isso lembrar às várias charqueadas que se localizavam em torno da cidade. Após o término da escravidão nem todos os ex-cativos conseguiram postos de trabalho ou tiveram acesso à instrução, isto contribuiu para que engrossassem os altos índices de analfabetos.

A mudança deste quadro de analfabetismo se fazia premente, pois interferia diretamente no processo de desenvolvimento da nação, que almejava industrializar-se e, para isso, necessitava de mão de obra qualificada, como também, conseqüentemente, aumentaria o círculo de votantes, à medida que, somente os alfabetizados poderiam votar.

Assim, medidas com ideais nacionalistas foram implementadas no sistema educacional na década de 1920, para que se formasse um povo com conhecimentos práticos, que pudessem ser utilizados no ambiente de

aos propósitos de sustentação aos propósitos defendidos pela Maçonaria. Para saber mais, ver: AMARAL, Giana Lange. Gynasio Pelotense: a concretização de um ideal maçônico no campo educacional. Dissertação apresentada ao curso de Mestrado da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas. Orientador: Profº. Dr. Elomar Tambara, 1998.

⁵ Antonio Joaquim Dias foi um importante cidadão pelotense e maçom que fundou a Sociedade Benéfica Asilo de Mendigos de Pelotas, bem como, fez parte da fundação da Biblioteca Pública Pelotense.

⁶ “ A instrução, o ensino ou a escolarização, sob esse aspecto, são pensados em função de seu caráter regenerador, enquanto veículos para a desejada reconstrução nacional, que só pode ser alcançada quando terminar esse traço que envergonha o País-a incultura geral, principalmente a ignorância popular”.(p.110) Para saber mais: NAGLE, Jorge. Educação e Sociedade na Primeira República. EPU: Rio de Janeiro, Fundação Nacional de Material Escolar. 1976. Reimpressão.

trabalho. Reforçando os conteúdos e objetivos nacionalistas, dava-se ênfase nos conhecimentos específicos da geografia e da história do país e, se inseria uma noção patriótica e cívica. O estímulo na oferta do ensino técnico-profissional vinha ao encontro da formação da mão-de-obra nacional, aliando a capacidade produtiva à cultura técnica, fazendo, portanto, concorrência ao elemento estrangeiro.

A Educação Física também fez parte das premissas nacionalistas. Enquanto inúmeros jovens praticassem exercícios com fim de fortalecer o organismo, aceitar e seguir regras, buscando a vitória de forma justa, isto os afastaria dos vícios e os conduziria a um comportamento adequado aos preceitos sociais. Até mesmo às mulheres era recomendada a prática da ginástica, para que também fossem possuidoras de um corpo forte e saudável.

Dentre os vários esportes praticados na década de 1930, o futebol recebia destaque. Seu aparecimento como atividade esportiva, se deu num primeiro instante, ligado a prática restrita aos moços de abastadas condições, mas, rapidamente fora incorporado pelas demais classes sociais, e passou a ser experimentado nos mais variados espaços. Dada a empolgação que esta prática despertava, a escola também se apoderou, e soube utilizar o futebol como elemento pedagógico.

As qualidades morais e sociais que o futebol poderá desenvolver, contribuindo assim para a formação de um caráter ideal, são a coragem, a tenacidade, a perseverança, a generosidade, o espírito de disciplina, de solidariedade e de cooperação, a energia, a confiança em si, a lealdade e a predisposição à luta. Tais qualidades terão de constituir parte integrante do homem, afim de que possa, confiando nas próprias forças, conhecendo os recursos de que dispõe, triunfar nos embates quotidianos da vida. (Trecho da entrevista de Fonseca, professor de Educação Física, concedida à Revista dos Esportes).⁷

2.1-Esportes em evidência na década de 30 :

⁷ Revista dos Esportes, 31 de Agosto de 1954.

Os jornais “O Rebate” e “Opinião Pública”, periódicos locais que estavam em circulação na década de 30 e 40, registraram as atividades esportivas mais praticadas pelos habitantes pelotenses. Os cidadãos que freqüentavam os clubes eram aqueles que pertenciam à elite pelotense e que buscavam ocupar os momentos de lazer em esportes que permitissem diferenciá-los de outros praticantes menos afortunados. A opção pelo remo, basquete, futebol, natação, tênis e golfe caracterizavam-se como desportos que exigiam determinados custos nos quais apenas uma parcela da população poderia desfrutar. O uso de espaços próprios para a prática, os gastos com a compra do material, com a confecção dos uniformes e o próprio entendimento das regras, que eram redigidas em inglês, demandava uma certa distinção cultural. Com exceção do futebol, os demais desportos permanecem, até mesmo nos dias atuais, distante da realidade da população, portanto, ainda são elitizados.

Com o futebol houve uma reapropriação, ou seja, uma releitura do desporto. Um esporte de origem bretão que se dissemina de formas diferentes. Na versão mais divulgada, os homens que iam realizar estudos na Europa, experimentavam esta prática nos colégios e, quando regressavam ao Brasil, traziam na bagagem, a bola, as regras e a forma de jogar para seus clubes. O futebol emitia ares refinados e trazia muitas particularidades, praticado num clima de grande cavalheirismo e elegância dos jogadores. A indisciplina era repudiada e havia glamour nas apresentações das equipes. Outra forma de chegada do futebol se deu pela prática dos marinheiros ingleses que ao desembarcarem no litoral, nos intervalos do trabalho, se deleitavam na prática do futebol; para compor os times que estavam desfalcados, os expectadores eram convidados a integrarem as partidas.

O que importa não é qual destas versões é a original, até mesmo porque existem muitas outras versões mais primitivas sobre a origem do futebol no Brasil, o que realmente nos interessa é perceber que os

simpatizantes desta atividade esportiva, rapidamente se apropriaram do esporte e configuraram sua própria maneira de praticá-lo. Improvisavam-se as traves, que eram demarcadas com pedras ou até mesmo calçados, como também, a bola, que já não era impedimento para a não realização dos jogos, uma vez que era feita de pano ou meia. Os dribles, os passes curtos, a criatividade, a reinvenção dos espaços, em qualquer lugar poderia ser praticado, na rua, na praça, nos campos, sendo assim, o futebol se popularizou.

O Rio Grande do Sul guarda uma particularidade que o diferencia na forma de jogar com a forma de jogo do restante do país, isso se dá pela influência platina, que tem como característica um jogo mais truncado, mais combativo. Inúmeras partidas eram realizadas com os vizinhos uruguaios e argentinos, essas visitas culminavam em grandes acontecimentos sociais, levando números surpreendentes de expectadores para admirar a competência característica do futebol platino. Com a incorporação do profissionalismo na década de 30 e, em Pelotas, introduzido na década de 40, era comum a troca de jogadores entre os times dos clubes profissionais de Pelotas, como também, a ida e vinda de atletas das seleções do Uruguai e Argentina.⁸

Em relação às atividades esportivas experimentadas pela população de mais baixa renda, os operários de fábricas, os funcionários de pequenas empresas e os comerciantes, o que os jornais estampavam eram tímidas notas, normalmente fixadas no final da página da seção de esportes que versavam sobre convites na realização de partidas de bochas, bolão, rinhas de galo e jogos de futebol. Contudo, o futebol representava uma exceção, na medida em que extrapolava dimensões, porque cada vez mais, iam

⁸ Rigo usa como conceituação o termo “zonas de fronteira” para demarcar a posição geográfica que Pelotas, Rio Grande e Bagé possuíam em relação à zona platina, apontando para o fácil acesso com a cultura, os códigos de diferentes classes, raças, etnias e nacionalidades. Para saber mais, consultar: RIGO, Luiz Carlos. Memórias de um futebol de fronteira. Editora: UFPEL, 2004.

formando-se ligas amadoras e aparecendo novos clubes de bairro, de fábricas e de pequenas empresas. O crescimento do futebol menor⁹ era tamanho, que em 1931, a coluna destinada aos informes sobre a liga oficial do futebol pelotense, comparando-a com a do esporte amador, dispunha do mesmo espaço para a divulgação das partidas.

3-Esporte da várzea e clubes de fábricas

A imprensa esportiva exerceu um importante papel para a implementação e a difusão do esporte para a camada popular pelotense. Diariamente os cronistas esportivos, como, por exemplo, Abreu Santos, que assinava as matérias sobre esporte com o pseudônimo Back, no jornal Opinião Pública, na década de 30, cobravam a moralização do esporte, que dentre as exigências reivindicadas, expunha a necessidade do estudo e conhecimento das regras do futebol, tanto por parte dos dirigentes, como por parte dos jogadores e, principalmente, em relação aos juízes. O combate ao clubismo¹⁰ era outra bandeira que os amantes do futebol defendiam, não raras às vezes havia denúncias quanto o prevalecer de interesses de determinados clubes em detrimento a outros, passando estes interesses a prejudicar outras associações. Críticas em relação às atitudes indisciplinadas, como nomes feios atribuídos à equipe adversária eram duramente reprimidos, uma vez que a presença de senhoras e senhoritas nas arquibancadas pressupunha um comportamento adequado ao convívio. O descumprimento de horários ou a saída de campo de um time sem ter

⁹ Segundo Rigo, este termo é utilizado não pensando em termos valorativos (menor como inferior), mas sim inspirado em outros campos de saber, como na Literatura e na Filosofia, onde alguns autores usam o termo “menor” para referir-se a uma determinada produção literária ou filosófica bastante singular. A revista dos Esportes, uma das fontes de pesquisa usada pelo autor, também se utilizava da terminologia para referir-se ao futebol da cidade não pertencente à primeira divisão.

¹⁰ Segundo o esclarecimento do cronista esportivo “Back”, “clubismo é uma degenerescência do partidarismo e clubistas são aqueles que vão para o seio de uma entidade máxima, fazer prevalecer os interesses do seu clube, por meio de torpes chicanas, embora a sua vontade estrangalhe a lei e venha prejudicar os interesses das outras associações...” Para saber mais, consultar: Jornal Opinião Pública, 29 de abril de 1931.

ocorrido o término da partida eram atitudes grosseiras e descortês. Todas estas considerações em torno do futebol requisitavam uma ética quanto à prática deste desporto.

Empréstimos das sedes esportivas dos clubes oficiais para com os clubes menores eram atos comuns que incentivavam a prática futebolística das sub-ligas. Alguns clubes pequenos também possuíam sede própria e faziam o mesmo procedimento, cediam seus espaços aos demais clubes. Assim se formava uma rede esportiva que preconizava um bom relacionamento entre os times de futebol da cidade, e esta sociabilidade abria caminhos para que os clubes filiados à liga oficial pudessem efetuar livremente de contratações de bons jogadores das sub-ligas.

Como representantes do futebol de fábrica ressaltaremos a presença de três marcantes clubes, o clube de futebol da Fábrica de Chapéus, o Anglo¹¹ Futebol Clube e o Grêmio Esportivo NAOLI¹², em outra instância, temos um time formado pelos funcionários da Confeitaria Nogueira Futebol Clube, o Grêmio Operário, composto por membros e funcionários da Fábrica de calçados Celente e o Índio Foot-Ball Club, também composto por membros e empregados da casa ao Índio. Os primeiros três clubes chegaram a exercer grande influência no meio futebolístico, na medida em que possuíam bons jogadores, detinham sede própria e ofereciam outras modalidades além do futebol.

Para compreendermos a formação de clubes de operários é interessante assinalarmos para as estratégias que os mesmos utilizavam a

¹¹ Em 1926 o frigorífico passa a ser chamado Anglo, compondo o setor produtivo, aproximadamente, 3.500 funcionários. Os dirigentes do frigorífico eram de origem inglesa e além da influência do futebol, trouxeram a prática do golfe, contribuindo para o surgimento do clube Campestre, que até hoje, mantém em atividade a oferta do golfe. Consultar: SILVA, Neusa Regina. O Frigorífico Anglo em Pelotas(1940-1970)

¹² O nome do clube está atrelado a opção dos funcionários em homenagear o endereço telegráfico da Fábrica Nacional de Óleo de Linhaça, fundado em 1947. Com o aval dos dirigentes, os operários obtiveram a sede própria, com cancha coberta de bolão, cancha para basquete e vôlei, cancha de bocha, gramado de futebol e departamento de esgrima, custeados pelo presidente Eraldo Giacobbi. Para saber mais, consultar: Revista dos Esportes, abril de 1953, pg 17-18 e 19.

fim de organizar seus grêmios esportivos. Em busca de recursos para a construção de locais para a prática do futebol, os funcionários usavam nomear o grêmio com o mesmo nome da fábrica que trabalhavam, este gesto era eficiente, na medida, que recebiam apoio financeiro dos dirigentes para a concretização do grêmio esportivo.

Aliavam-se diversos interesses, tanto patronais, no sentido de corroborar para uma união maior entre a empresa e seus funcionários, além do qual, a vivência com a prática esportiva trazia bons resultados produtivos para as indústrias, pelo fato de que seus empregados entregavam-se a uma atividade salutar, que mantinha o corpo e a mente ocupados, distanciando-os de condutas reprováveis pela sociedade, como o alcoolismo, a participação em brigas, ou reuniões para debater assuntos pertinentes a reivindicação dos direitos dos operários e, por outro, também representava os anseios dos trabalhadores, que necessitavam de um espaço de lazer para passarem as horas e dias de folga.

O engajamento dos operários numa atividade recreativa comum a todos, concentrava grande potência, pois permitia através do convívio e do caráter prazeroso em que se dera a atividade, uma ampliação de afetividades, um reconhecimento entre os companheiros que não dizia apenas o pertencimento ao mesmo local de trabalho, mas a junção de pessoas envolvidas num desejo comum: a prática pelo divertimento. Alguns times como o da Fábrica de Chapéus possuía mais de um quadro de jogadores e as disputas entre os quadros de outros clubes eram regadas a celebrações, após as partidas continuava a festa, com churrasco, música e a entrega de singelos prêmios como taças, medalhas e até mesmo cigarro.

É preciso frisar que não se está relegando o jogo a uma prática desinteressada havia tensão e conflitos normais de uma prática esportiva, todos jogavam com ímpeto, mas no final, o que mais se objetivava era a confraternização.

4- Fábrica de Chapéos Pelotense Rheingantz

A matéria do jornal Opinião Pública de agosto de 1931, alusiva aos 50 anos desta indústria, reservava uma página inteira para contar a história e a importância desta empresa para a sociedade pelotense. No breve histórico, consta que a Fábrica de Chapéos Pelotense foi fundada em 1881, pela firma Cordeiro & Wiener, vendida para o Comendador Carlos Guilherme Rheingantz em 1891, no qual permaneceu à frente da empresa até 1908. Após seu falecimento, a indústria pertenceu à família Rheingantz até 1929, quando fora comprada pela União Fabril de Rio Grande. A fábrica produzia chapéus, bonés e chapéus de palha, e detinha um grande número de funcionários dentre os que compunham o quadro havia homens, mulheres e crianças.

A Indústria Fábrica de Chapéos Pelotense buscava ser atrelada a uma boa imagem, pois a política da empresa, aparentemente, ia ao encontro de medidas que agradassem seus funcionários. Em 1902, fundou a caixa de socorros, que mediante pequena mensalidade, fornecia médico e farmácia; também ofertava aos operários, a utilização do campo de futebol para a prática esportiva, que fora construído com o fim último, de proporcionar lazer aos seus trabalhadores, criando, inclusive, quadros de equipes que defendessem o time da Fábrica de Chapéos Pelotense ao jogar com outras equipes de fábricas tais como, o Anglo e a Fiação de Tecidos.

Os torneios realizados entre diferentes fábricas ganham destaque ao pensarmos nas relações extra-fábrica, construindo, além de um ambiente de descontração e prazer, uma sociabilidade entre os jogadores-operários que, hipoteticamente, poderiam se unir ainda mais para discutir as causas que idealizassem e, daí, compreendermos o princípio educativo do trabalho de Gramsci, como conscientização ou, por outro, poderia representar alienação, ao pensar a prática esportiva como mera adaptação, dada a fácil assimilação das regras de disciplina e adestramento que são exigidas tanto no campo como na fábrica.

No ano de 1932, a Fábrica de Chapéos aparece como integrante da Liga Esportiva de Pelotas, juntamente com mais outros seis times, mas devido a uma cisão criada por desentendimentos, a Fábrica de Chapéos, O Grêmio Sportivo Lealdade, o Grêmio Sportivo 15 de Novembro e o Grêmio Sportivo Corinthians fundam a União Atlética Pelotense de Desportos. Já no primeiro torneio, realizado no campo do Grêmio Sportivo 7 de Abril, denominado “Initium”, o quadro do Fábrica de Chapéos se consagra campeão, recebendo um lindo quadro, denominado “Xarope Creosotado Composto”, oferecido pela firma Carlos Coelho & Cia.



Time da Fábrica de Chapéos Pelotense
Homenagem do jornal Opinião Pública aos clubes de futebol da cidade¹³.
“Pelotas Desportiva em 1931”.

Considerações Finais

Para retomar a discussão sobre a prática cultural e pedagógica que representa o futebol é preciso que se esclareça alguma confusão que, por ventura, envolve o desporto, como a afirmação de que o futebol é o “ópio do povo”.

[...] não é o futebol em si nem enquanto manifestação lúdica nacionalmente consagrada que aliena, que desvia a sociedade de

¹³ A secção esportiva do Jornal Opinião Pública por compreender as dificuldades que alguns clubes amadores enfrentavam, conseguiu autorização para utilizar o estádio do Sport Club Pelotas (clube profissional) e, também, ofereceu um repórter fotográfico do periódico para tirar as fotos daquelas equipes que não possuíam nenhum registro de imagem do time; a única exigência era a de que os jogadores fossem fardados.

seus problemas mais urgentes. Esse fato decorre, isto sim, do uso ideológico que o Estado possa fazer desse esporte, como faria de qualquer outra manifestação que tivesse força popular idêntica[...] (CALDAS, 1994, p.41-49).

Podemos estender a manobra de alienação através do futebol para aparelhos ideológicos como a igreja, a escola e a fábrica, ao pensar que não por acaso, se decide estimular e criar condições para a prática futebolística. Inúmeras são as razões que encantam os interesses dos dirigentes das indústrias, a começar pela possibilidade de desenvolver uma assepsia higiênica nos corpos, fazendo da disciplina e do treino, um exercício constante e permanente de fortalecimento do corpo, onde governam comportamentos e criam pactos de respeito e obediência. Diante destas possibilidades, a construção de um aparato que venha comportar a vontade do corpo de expressar-se, representa um mínimo de gasto frente aos benefícios que retornam a empresa.

A gratidão e a camaradagem pela indústria são exemplos de sentimentos que emanam dos sujeitos ao ter atendido suas necessidades, que, no caso, específico, é o lazer. Os jogadores-operários desfilam com orgulho o símbolo do seu local de trabalho e, assim, a imagem da fábrica vai se difundindo e adquirir maior visibilidade, seja através dos confrontos com times de outras fábricas, que geram rivalidades sadias entre os trabalhadores, como se constituem espaços de demonstração de afeto e união, tanto dos funcionários como de suas famílias. Por todas estas impressões, a empresa passa a ser considerada comprometida com o bem estar de seus empregados, e tem como reconhecimento, à simpatia e o respeito da população pelotense.

Referências

MAGALHÃES, Mário Osório. *História e Tradições da Cidade de Pelotas*. 3 ed. Pelotas: Armazém Literário, 1999.

MANACORDA, Mario A. *O Princípio Educativo em Gramsci*. Tradução: Willian Lagos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1970.

RIGO, Luiz Carlos. *Memórias de um Futebol de Fronteira*. Pelotas: UFPEL, 2004.

MATTA, Roberto Da. Antropologia do Óbvio. *Revista Dossiê Futebol*. USP, São Paulo, n.22, p.10-17, 1994.

CALDAS, Waldenyr. Aspectos Sociopolíticos do Futebol Brasileiro. *Revista Dossiê Futebol*. USP, São Paulo, n.22, p.49-63, 1994.

Jornal Opinião Pública. Pelotas, RS. 29/04/1931, 10/08/1931, 24/12/1931, 8/07/1932

Revista Do Esporte. Pelotas, RS. 04/1953, 31/08/1954

**A REVISTA *EDUCAÇÃO* DA PUCRS (1978-2005):
Uma análise da produção de conhecimento.**

Maria Helena Camara Bastos
PPGE/PUCRS – mhbastos@pucrs.br

Maria Helena M. Furlan Ibias
BIC/PUCRS - Pedagogia/PUCRS

Tatiane de Freitas Ermel
BIC-FAPERGS - História/PUCRS

RESUMO

O estudo objetiva analisar a revista *Educação* da PUCRS (1978-2005): *corpus* de artigos, autores, tendências, impacto interno e externo. Em seus 28 anos, a revista não teve um estudo sistemático de sua produção e recepção. É fundamental, para a continuidade do periódico, um balanço de sua contribuição para a discussão da educação, a partir da caracterização do projeto editorial da revista; da identificação dos autores dos artigos (formação e produção); da realização de entrevistas; da elaboração de uma pequena biobibliografia dos principais envolvidos na produção; da análise dos artigos em relação com as linhas de pesquisa do PPGE-PUCRS; da análise da articulação da graduação e da pós-graduação na revista; da análise da questão da produção local e os diálogos estabelecidos em âmbito regional, nacional e internacional na área de educação; da articulação dos textos com os contextos de produção e recepção, suas práticas históricas.

Palavras-chaves: revista de educação; produção de conhecimento; análise de conteúdo.

INTRODUÇÃO

A imprensa é um instrumento privilegiado de pesquisa para a construção do conhecimento em história da educação. A imprensa pedagógica (jornais, boletins, revistas, magazines) feita por professores para professores, feita para alunos por seus pares ou professores, feita pelo Estado ou por outras instituições (sindicatos, partidos políticos, associações de classe, Igreja), contém e oferece muitas perspectivas para a compreensão da história da educação e do ensino. Sua análise possibilita avaliar a política das organizações, as preocupações sociais,

os antagonismos e filiações ideológicas, as práticas educativas.(caspar, 1981).

A produção da imprensa de educação e de ensino é um importante instrumento de pesquisa, pois permite apreender a realidade do campo educativo em toda a sua complexidade. A elaboração de um *corpus* de saberes e de saber-fazeres pelo impreso busca dar “*status*” ao saber pedagógico como campo de conhecimento científico e, ao mesmo tempo, dar uma dimensão técnica e instrumental ao cotidiano escolar. Paralelo a esta intenção, constitui-se também um conjunto de falas relativas às normas e aos valores de conduta profissional como forma de controle da profissão docente.

Para Nóvoa (1997, p. 32), “é difícil encontrar um outro corpus documental que traduza com tanta riqueza os debates, os anseios, as desilusões e as utopias que têm marcado o projeto educativo nos últimos dois séculos. Todos os atores estão presentes nos jornais e revistas: os professores, os alunos, os pais, os políticos, as comunidades... As suas páginas revelam, quase sempre, o quente, as questões essenciais que atravessaram o campo educativo numa determinada época. A escrita jornalística não foi ainda, muitas vezes, depurada das imperfeições do cotidiano e permite, por isso mesmo leituras que outras fontes não autorizam. Por outro lado, é através deste meio que emergem “vozes” que têm dificuldade em se fazerem ouvir noutros espaços sociais, tal como na academia ou no livro impresso. A imprensa é, provavelmente, o local que facilita um melhor conhecimento das realidades educativas, uma vez que aqui se manifestam, de um ou de outro modo, o conjunto de problemas desta área. É difícil imaginar um meio mais útil para compreender as relações entre a teoria e a prática, entre os projetos e as realidades, entre a tradição e a inovação... 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 e sociológico da educação e da pedagogia”.

A partir dessa compreensão da imprensa de educação e de ensino, o estudo enfoca a revista *Educação/PUCRS* (1978-2005), fazendo uma análise da produção do conhecimento que circula, a partir do *corpus* de artigos, autores, tendências, impacto interno e externo.

Em seus 28 anos, a revista realizou somente um estudo de sua produção e recepção. Kertész e Binz (1998, p.151) realizaram um levantamento para “obter maior clareza quanto ao destino e à utilização dos números do periódico”, a partir do envio de um questionário aos leitores e instituições que recebem o periódico.

É fundamental, para a continuidade e aprimoramento do periódico, um balanço de sua contribuição para a discussão da educação, a partir da caracterização do projeto editorial da revista; da identificação dos autores dos artigos (formação e produção); da realização de entrevistas; da elaboração de uma pequena biobibliografia dos principais envolvidos na produção; da análise dos artigos em relação com as linhas de pesquisa do PPGE-PUCRS; da análise da articulação da graduação e da pós-graduação na revista; da análise da questão da produção local e os diálogos estabelecidos em âmbito regional, nacional e internacional na área de educação; da articulação dos textos com os contextos de produção e recepção, suas práticas históricas.

A REVISTA “EDUCAÇÃO/PUCRS”

A revista *Educação* é uma publicação técnico-científica da Faculdade de Educação, sob a responsabilidade do Programa de Pós-Graduação - Mestrado e Doutorado da Faculdade de Educação da PUCRS¹. Tem como propósitos fundamentais divulgar a produção

¹ Programa de Pós-Graduação em Educação é composto por cursos em nível de Doutorado, Mestrado e Especialização. Os Cursos de Especialização são organizados para atender às demandas da comunidade, razão pela qual alguns tem longo e outros curto tempo de oferecimento e foram os primeiros, em nível de Pós-Graduação, a serem oferecidos pela Faculdade de Educação. Os Cursos "lato Sensu" foram a base da estrutura da Pós-Graduação nesta Instituição. O Curso de Mestrado teve início em 1972 e foi credenciado pelo Conselho Federal em 1976, sendo que o recredenciamento mais recente ocorreu em março de 1997. Na sua origem, o Mestrado foi composto por áreas de concentração em Administração da Educação, Orientação Educacional e Ensino e

científica, propiciando reflexões sobre educação com vistas à melhoria da sua qualidade, com influência na sociedade. Para tanto, publica primordialmente relatórios de pesquisa, artigos reflexivos e matéria sobre a Educação e suas ciências correlatas.

A revista é editada desde 1978 e tem dita periodicidade constante entre as publicações da PUCRS. Exemplares de *Educação* têm sido encaminhados às instituições educacionais de natureza diversa, bem como a professores e outros profissionais da área. A Editora da Universidade se encarrega da produção e distribuição.

A tiragem é de 700 exemplares. Mais da metade dessa tiragem destina-se à doações e permutas com outras revistas universitárias, bibliotecas nacionais e estrangeiras, universidades nacionais e estrangeiras, secretarias de educação, delegacias de ensino, órgãos públicos, etc. O número de assinaturas e a venda de exemplares avulsos ainda não são significativos, representando em torno de um quarto da tiragem.

A revista começou anual, com a denominação de “cadernos”, que permaneceu até 1984. A partir de 1985, configura-se como “revista”. Em 1987, torna-se semestral. Desde 1998, é quadrimestral. Seus respectivos números saem em março, junho e outubro. Seu formato permaneceu praticamente inalterado ao longo desses anos (22x15), com uma média de 200 páginas por número. Em cada número, nas páginas finais, são publicadas as normas técnicas para colaboração.

Em 1999, *Educação* passou a ter um núcleo temático e um núcleo aberto à questões atuais pertinentes à área: Desenvolvimento da pessoa, saúde e educação; Fundamentos, políticas e práticas da educação brasileira; Ensino e educação de professores.

A revista também tem publicado números especiais. Em 2002, por ocasião dos 25 anos da revista, publicou um número com índice remissivo completo dos autores que colaboraram e dos títulos das matérias publicadas, englobando quarenta e oito (48) números publicados até fins

hoje está estruturado em Linhas de Pesquisa. O Curso de Doutorado foi criado em 1988,

de 2002. A publicação desse índice tem como objetivo primordial poder servir de fonte de informação ou banco de dados para fins de pesquisa e referências de fácil acesso e riqueza de abrangência. A partir de 2003, um Índice remissivo é oferecido nas páginas finais do último número anual. Em 2003, foi publicado um número especial relativo aos 60 anos do curso de Pedagogia da PUCRS (1942-2002).

A revista é indexada em CLASE (Citas Latinoamericanas em Ciências Sociales y Humanidades), na Bibliografia Brasileira de Educação (BBE.CIBEC/INEP/MEC), no IRESIE (Índice de Revistas em Educación Superior y Investigación Educativa/ UNAM, México); e efetua o depósito legal na Fundação Biblioteca Nacional/Rio de Janeiro.

O projeto editorial contempla a publicação de artigos, resenhas, listagem das dissertações e teses defendidas no PPGE/PUCRS, relatórios de pesquisa e outros. Somente a partir de 1999, na revista número 38, os artigos passam a apresentar resumo, abstract/resumé e palavras chaves. Em 2005 (nº56), passa a apresentar o sumário e os títulos dos artigos em inglês.

A partir da revista número 10 (1986), há sempre um editorial, escrito geralmente pelo responsável do dossiê temático ou pela direção do periódico.

O primeiro editorial, assinado pelo Irmão Faustino João, então diretor da Faculdade de Educação-PUCRS, assinala que “os cadernos retratam a vida do curso de Pós –Graduação, nas facetas variadas dos textos produzidos pelos professores, assim como resumos das dissertações apresentadas pelos Concluintes do Mestrado. O primeiro número dos Cadernos sai das mãos de seus autores, cheio de esperanças, indicando rumos para a Educação de nosso País, nesta encruzilhada de caminhos e de filosofias” (Educação. 1978, nº1, p3).

De 1978 a 1984, a revista é dirigida pelo coordenador do PPGE, assessorado pelo Conselho Editorial, composto de professores do pós-graduação, em educação partir de 1988, passa a contar com um diretor e

vice-diretor. (Quadro 6). A partir de 1995, o Conselho Editorial passa também a ser integrado por professores de outras IES (Quadro 8). Em 2003, a revista passa a contar com um conselho científico, integrado por professores do PPGE-PUCRS e representando as linhas temáticas do pós-graduação (Quadro 7); e um conselho editorial, composto de professores de IES nacionais e internacionais. Atualmente, a estrutura organizacional do periódico é constituída por um diretor, um editor e secretaria executiva, conselho científico, conselho editorial e pareceristas *Ad Hoc*².

No quadro 1 (anexo), constata-se que o número de artigos publicados é bastante significativo, oscilando de 7 a 15 artigos por número, computando-se uma média de 10,8. Em 57 números, foram publicadas apenas 21 resenhas (0,35%), somente a revista 43/2001 publica três resenhas. Esse fato evidencia uma lacuna no projeto editorial do periódico.

O quadro 2 (anexo) apresenta os autores quanto à sua vinculação institucional, o que permite analisar a abrangência dos diálogos estabelecidos. Em 57 números foram publicados 590 artigos, assinados por 754 autores, cuja vinculação institucional é representada por: PUCRS (65%), Instituições de Ensino Superior do Rio Grande do Sul (20%), IES Brasileiras (10%) e internacional (5%). De local e regional, a revista tem expandido sua abrangência para o cenário nacional e internacional, tanto dos artigos publicados como na composição do conselho editorial (quadros 8, 9 e 10) e em pareceristas *ad hoc*. Na década de 1980, o conselho editorial é composto de majoritariamente por professores do Pós-graduação e da Faculdade de Educação. A partir de 1995, passa a contar com representantes de outras IES nacionais e internacionais, ampliando significativamente a presença em relação aos docentes da PUCRS, especialmente de 2005 em diante.

A análise do *corpus* de artigos publicados pelas linhas temáticas do PPGE/PUCRS, apresenta o seguinte quadro: Desenvolvimento da

² A partir do número 57 (set/dez 2005), consta a listagem dos pareceristas *Ad Hoc* que

pessoa, saúde e educação (210); Fundamentos, políticas e práticas da educação brasileira (149); Ensino e educação de professores (217). Constata-se que a linha de “Fundamentos, políticas e práticas da educação brasileira” tem menos representatividade em relação às outras, que estão numericamente equilibradas.

No quadro 4, constata-se que 238 autores têm somente uma contribuição (72%)³. Seis autores, todos professores da PUCRS, têm presença significativa no *corpus* da revista – Juan Mouriño Mosquera (32), Berta Weil Ferreira (28), Maria Emília Engers (21), Marta Luz Sisson de Castro (17), Lucinda Maria Lorenzoni (16) e Marlene Correro Grillo (11) – com 125 artigos publicados (28%).

Também é possível fazer uma análise de gênero, o que permite constatar uma predominância de autoras mulheres (159), em relação aos autores homens (111), que explicita o campo educacional como um universo feminino.

Quanto à titulação, os autores das matérias são, em sua maioria, mestres e doutores. Observa-se que essa característica está presente desde o início da publicação, o que a qualifica. Na avaliação CAPES – Qualis Periódicos -, a revista é considerada Nacional A. (Quadro11)

O primeiro editorial, do Irmão Faustino João (1978), assinala que a revista é uma produção do programa de pós-graduação em Educação - “os cadernos retratam a vida do curso de Pós –Graduação”. Em um primeiro olhar, pode-se dizer que é majoritariamente, mas também publica contribuições do corpo docente dos cursos de graduação, o que permite traçar um retrato das tendências e práticas educativas e escolares que estiveram presentes, isto é, “as questões essenciais que atravessaram o campo educativo numa determinada época” (Nóvoa, 1997, p. 32).

avaliaram artigos no ano de 2005, em número de 13 docentes.

³ A diferença em relação ao quadro 2, refere-se que foram considerados todos os autores do artigo e quadro 4 somente o titular.

CONTINUANDO

Como a pesquisa está em processo, cabe assinalar a continuidade do estudo do periódico: a realização de entrevistas com os diretores e os principais articulistas; a elaboração de uma pequena biobibliografia dos principais envolvidos na produção; a análise dos artigos em relação com as linhas e projetos de pesquisa do programa de pós-graduação; a análise da articulação da graduação e da pós-graduação na revista; a análise da questão da produção local e dos diálogos estabelecidos em âmbito regional, nacional e internacional; a articulação dos textos com os contextos de produção e recepção, suas práticas históricas.

REFERÊNCIAS

- AGUILLERA ALONSO, Maria Yolanda. Un caso-estudio sobre las revistas educativas: La Revista Educación (Gênero y producción de conocimiento). *Revista Complutense de Educación*. Vol. 16, nº 2 (2005), pp.387-414.
- BASTOS, M.H.C. As revistas pedagógicas e a atualização do professor: A Revista do Ensino do Rio Grande do Sul (1951-1992). In: CATANI, D.; BASTOS, M.H.C. (Org.). *Educação em Revista*. A Imprensa periódica e a História da Educação. São Paulo: Escrituras, 1997. P. 47 a 76.
- BOGOMOLETZ, Davi. Crise da Cidadania - Paroxismo da Individualidade. *Revista Tempo Brasileiro*. Rio de Janeiro, n. 100:31-52, jan/mar. 1991.
- BOSI, Alfredo. *A Dialética da Colonização*. São Paulo: Cia das Letras, 1995.
- CASPARD-KARYDIS, P. et alii. *La Presse d'éducation e d'enseignement, XVIII Siècle-1940*. Paris: INRP/Cnrs, 1981. T.1.
- CASPARD, Pierre. A profissão docente, entre história e memória. Uma investigação em um instituto francês de formação de professores. *Revista História da Educação*. ASPHE/Pelotas, v.6, n.12, setembro de 2002.
- CATANI, D. *A imprensa pedagógica periódica e a constituição do campo educacional paulista*. SBPC/Anais. 1992.
- CATANI, D.; BASTOS, M.H.C (Org.) *Educação em Revista: Imprensa Periódica e História da Educação*. São Paulo: Escrituras, 1997.
- CHARTIER, Roger. O mundo como representação. *Estudos Avançados*. São Paulo, 11 (15), 1991.p. 179-191.
- COLLA, Anamaria L. *A Constituição da subjetividade docente: além de uma lógica dual*. Porto Alegre: PUC, 1998. Tese (Doutorado em Educação)
- DESCAMPS, Annie. *L'image des enseignants dans le journal Le Monde*. Paris: Université Paris V, 1983.
- DOMINJON, Jacqueline F. *Le Monde Enseignant dans Le Monde de L'Éducation (1989-1994)*. Approche rhétorique de l'image dessinée du professeur. *Recherche et Formation*. Paris/INRP, n. 21, 1996. p. 23-36.
- FISCHER, Beatriz T. Daudt. *Professoras: Histórias e Discursos de um Passado Presente*. Porto Alegre: PPGEDU/UFRGS, 1999. Tese (Doutorado em educação).
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes, 1984.
- GAILLARD, Jean-Michel. *La Féminisation de l'enseignement*. *Le Monde de L'éducation*. Paris, octobre 1999. p.74-75.
- GIROUX, Henry. *Escola Crítica e Política Cultural*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1988.

- GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Org.) Textos em Representações Sociais. Petrópolis: Vozes, 1994.
- HAMELINE, Daniel. L'éducation, ses images et son propos. Paris: Ed. ESF, 1996.
- IMBERT, Gerard. Strategies discursives et nom-dit dans le discours de la presse: a propos de El Pais. *Mélanges de la Casa de Velasquez*. Paris, XVII-1, 1982.
- JOVCHELOVITCH, Sandra. Vivendo a vida com os outros: Intersubjetividade, espaço público e Representações Sociais. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Org.) Textos em Representações Sociais. Petrópolis: Vozes, 1994. P.63-85.
- KERTÉSZ, Izabella; BINZ, Jussara Ferreira. Notícia sobre levantamento de dados relativos à revista EDUCAÇÃO (1997). *Educação/PUCRS*. Porto Alegre, ano XXI, nº 36, novembro de 1998. pp.151-156.
- LE GOFF, Jacques. A História Nova. Rio de Janeiro : Martins Fontes, 1993.
- MARIANI, B. Os primórdios da Imprensa no Brasil (ou: de como o discurso jornalístico constrói a memória) In: ORLANDI, E. (Org.) O Discurso Fundador. Campinas: Pontes, 1993. P. 11-33.
- NÓVOA, Antonio. Prefácio. In: ABRAHÃO, Maria Helena M. B.(Org.) História e História de Vida. Destacados educadores fazem a história da educação rio-grandense. Porto Alegre: EDIPUCRS, 20001.
- NÓVOA, Antonio. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.25, n.1. p.11-20, jan/jul.1999.
- NÓVOA, Antonio de S. A imprensa de Educação e Ensino. In: CATANI, D.; BASTOS, M.H.C. (Org.) Educação em Revista. Imprensa Periódica e História da Educação. São Paulo: Escrituras, 1997. p. 11-32.
- NÓVOA, Antonio (Org.) Os Professores e a sua formação. Lisboa: Don Quixote, 1992.
- OGNIER, P. L'ideologie des fondateurs et des administrateurs de L'École Républicaine à travers de la "Revue Pédagogique", de 1878 a 1900. *Revue Française de Pedagogie*. Paris,(66): 7-14, jan/fev/mars 1984
- ORLANDI, Eni (Org.) Discurso Fundador. Campinas: Pontes, 1993.
- PERRENOUD, Philippe. Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. Perspectivas sociológicas. Lisboa: Ed. Dom Quixote, 1997.
- ROBERT, André. Quelques aspects de l'image des enseignants à travers leur presse syndicale. *Recherche et Formation*. Paris/INRP, n. 21, 1996. p.57 - 72.
- SCHAEFFER, M.L.G.P. *The Spector*: o Teatro das luzes, diálogo e imprensa no século XVIII. São Paulo: FEUSP, 1986.
- WALTY, Ivete Lara C.; FONSECA, Maria N.S.; CURY, Maria Zilda F. *Palavra e Imagem*: leituras cruzadas. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PERIÓDICO

EDUCAÇÃO. PUCRS. Porto Alegre, 1978 – 2005.

ANEXO

QUADRO 1. Configuração quantitativa da revista EDUCAÇÃO/PUCRS (1978-2005)

Nº	Ano	Páginas	Artigos/Ensaios	Resenhas	Dissert./Teses	Outros
1	1978	127	11		20	
2	1979	129	8		23	
3	1980	121	8		26	
4	1981	93	7		26	
5	1982	136	16		15	
6	1983	87	9			
7	1983	94	8		8	

8	1984	171	15		18	1
9	1985	143	10		4	
10	1986	155	11			
11	1986	132	10			
12	1987	128	9			
13	1987	107	9		1	
14	1988	108	8		7	
15	1988	125	10			
16	1989	104	10			
17	1989	126	9			1
18	1990	163	14	1		
19	1990	203	15			
20	1991	161	9			1
21	1991	207	10	1	22	
22	1992	226	12			1
23	1992	173	10			1
24	1993	191	16			1
25	1993	254	17			
26	1994	173	14			
27	1994	200	18			
28	1995	237	13			
29	1995	213	14		2	
30	1996	185	12		13	
31	1996	217	10		13	
32	1997	188	11	1	21	1
33	1997	141	8		10	
34	1998	140	7	2		
35	1998	133	9	1	32	
36	1998	162	10	2		
37	1999	196	10		7	
38	1999	162	9	2	16	
39	1999	180	8		9	
40	2000	235	9		8	
41	2000	211	11		21	
42	2000	204	11			
43	2001	190	9	3	26	
44	2001	187	11			
45	2001	182	10		53	
46	2002	292	13	1		
47	2002	176	10			
48	2002	216	12			
49	2003	188	14	2	46	
50	2003	204	10	1		
EE*	2003	185	8			1
51	2003	296	13	1		
52	2004	216	7			1
53	2004	224	9			
54	2004	227	13			1
55	2005	157	7	2	19	
56	2005	205	11			
57	2005	199	7	1		1
TOTAL		10.803	619	21	466	11

* Edição Especial

**QUADRO 2. Autores e vinculação institucional
Revista EDUCAÇÃO/PUCRS (1978-2005)**

N.	Ano	PUC	IES/RS	IES/Brasil	Internacional	Total
1	1978	9		2		11
2	1979	8		1		9
3	1980	7		1		8
4	1981	7				7
5	1982	16				16
6	1983	9				9
7	1983	7	1			8
8	1984	17	1			18
9	1985	10			1	11
10	1986	9	1		1	11
11	1986	5	5	1		11
12	1987	13	1	2	1	17
13	1987	7	1		1	9
14	1988	5	5	1	1	12
15	1988	7	4			11
16	1989	15	1			16
17	1989	9			3	12
18	1990	10	7	2	1	20
19	1990	7	10		2	19
20	1991	9			1	10
21	1991	12	4		1	17
22	1992	10	2			12
23	1992	10				10
24	1993	13	3	1	2	19
25	1993	14	1	4		19
26	1994	11	5	1		17
27	1994	11	8			19
28	1995	10	1		2	13
29	1995	8	3		2	13/1
30	1996	10	3	1	4	18
31	1996	9	2	1	1	13
32	1997	4	6		1	11
33	1997	4	1	3		8
34	1998	6	1	4		11
35	1998	2	4	3	1	10
36	1998	6	1	2	3	12
37	1999	8	1		1	10
38	1999	9	3	1	2	15
39	1999	4	3	4		11
40	2000	4	4	1		9
41	2000	7	5		1	13
42	2000	5	5	1	3	14
43	2001	4	1	1	3	9
44	2001	6	3		2	11
45	2001	8	1	1	1	11
46	2002	11	1	3		15
47	2002	5	3	5		13
48	2002	1	4	5	7	17
49	2003	5	3	4	5	17
50	2003	4	4	3	2	13
EE*	2003	7			3	10
51	2003	8	5	1	3	17

52	2004	1	5	1	4	11
53	2004	2	5	3	1	11
54	2004	11	2	2	1	16
55	2005	4	7	3	3	17
56	2005	1	1	10	4	16
57	2005	2	2	1	6	11
TOTAL		443	150	80	81	754

* Edição Especial

**QUADRO 3. Distribuição dos artigos por linhas de pesquisa do PPGE/PUCRS
Revista EDUCAÇÃO/PUCRS (1978-2005)**

N.	Ano	Pessoa, Saúde, Educação	Fundamentos da Educação	Ensino, formação de professores
1	1978	2	3	5
2	1979	4	2	2
3	1980	1	3	4
4	1981		3	4
5	1982	4	5	3
6	1983	2	2	5
7	1983	3	4	1
8	1984	2	3	8
9	1985	4	1	5
10	1986	4	2	5
11	1986	3	1	4
12	1987	4	3	2
13	1987	4	1	5
14	1988	5	1	5
15	1988	4	2	4
16	1989	2	1	7
17	1989	3	2	4
18	1990	2	7	5
19	1990	4	5	6
20	1991	3	4	3
21	1991	4	2	5
22	1992	1	5	7
23	1992	1	5	7
24	1993	11	2	3
25	1993	5	5	7
26	1994	8	1	4
27	1994	11	2	5
28	1995	7	1	5
29	1995	10	3	1
30	1996	5	2	5
31	1966	4	1	6
32	1997	3	7	2
33	1997	3	3	2
34	1998	2	1	6
35	1998	9		2
36	1998	3	5	4
37	1999	7	2	1
38	1999	3	5	3
39	1999	4	4	
40	2000	4	1	4

41	2000	4	3	4
42	2000	4	3	4
43	2001	12		
44	2001	8	1	2
45	2001	10		
46	2002	8	4	1
47	2002	3	1	6
48	2002	8	1	3
49	2003	14	1	1
50	2003	4	5	3
EE*	2003	6	2	
51	2003	6		8
52	2004	7		1
53	2004	4	5	
54	2004	4	2	8
55	2005	7	2	
56	2005	1	6	4
57	2005	0	1	6
TOTAL		210	149	217

*Edição Especial

**QUADRO 4. Número de autores e número de artigos publicados
Revista EDUCAÇÃO/PUCRS (1978-2005)**

Número de Artigos	Número de Autores	TOTAL
1	238	238
2	36	72
3	19	57
4	8	32
5	6	30
6	7	42
7	1	7
8	2	16
9	2	18
10	2	20
11	1	11
16	1	16
17	1	17
21	1	21
28	1	28
32	1	32
TOTAL	327	657

**QUADRO 5. Autores que mais artigos publicaram na
Revista EDUCAÇÃO/PUCRS (1978-2005)**

Nº Artigos Publicados	Autores
32	MOSQUERA, Juan José Mouriño
28	FERREIRA, Berta Weil
21	ENGERS, Maria Emilia Amaral
17	CASTRO, Marta Luz Sisson de
16	LORENZONI, Lucinda Maria

11	GRILLO, Marlene Correro
----	-------------------------

**QUADRO 6. Diretores e editores
Revista EDUCAÇÃO/PUCRS (1978-2005)**

Ano	Diretor	Vice-Diretor
1978- 1981	Délcia Enricone	
1982-1983	Maria Emília Amaral Engers	
1983-1984	Içara da Silva Holmesland	
1985-1989	Egídio F. Schmitz	Lucinda Maria Lorenzoni (1988)
1990- 1994	Lucinda Maria Lorenzoni	Izabella Kertész
1995-2004	Pergentino S. Pivatto	Izabella Kertész
2005-	Maria Helena Camara Bastos	Marília Costa Morosini (editor)

**QUADRO 7. Conselho Científico
Revista EDUCAÇÃO/PUCRS (2003-2005)**

Conselho científico	2003	2004	2005
Drª Mª Emília A. Engers	X	X	X
Drª Helena M.B. Abrhãõ	X	X	X
Drª Marta L.S. de Castro	X	X	X
Drª Nara Mª G. Bernardes	X	X	X
Drª Maria Helena C. Bastos		X	
Dr. Pergentino Stefano Pivatto			X

**QUADRO 8. Conselho Editorial
Revista EDUCAÇÃO/PUCRS (1980-1989)**

Professores	1980	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989
Délcia Enricone	X	X				X	X	X	X	X
Egídio F. Schmitz	X	X	X	X						
Içara da Silva Holmesland	X	X	X	X	X					
Marlene C. Grillo	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Rubens Cavalheiro			X							
Marta Luz S.Castro				X	X		X	X	X	
Berta Weil Ferreira				X	X	X	X	X	X	
Izabella Kertesz				X		X	X	X	X	
Maria Emília Engers	X	X	X							X
Nelson Danilo Fantin						X	X	X	X	X
Juan Mosquera									X	X
Ivane C. Hernandez									X	X
Francisco Araujo									X	X
Lucinda Mª Lorenzoni						X	X	X		

**QUADRO 9. Conselho Editorial
Revista EDUCAÇÃO/PUCRS (1990-1999)**

Professores	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999
Delcia Enricone	X	X	X	X						
Dorivaldo Poletto	X	X	X	X						
Ivane Hernandez	X	X	X	X	X	X				
Ivony da Rocha Réquia	X	X	X	X	X	X				
Juan José M. Mosquera	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Ir. Henrique Justo	X	X	X	X	X	X				
Maria Helena Abrahão	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Pergentino Pivatto	X	X	X	X	X	X				
Siomara Cerqueira	X	X	X	X						
José Arvedo Flach			X					X		
Marilu de Medeiros			X		X	X	X		X	X
Nara G. Bernardes			X		X	X	X	X	X	
Roque Moraes			X		X	X	X	X	X	
Celestino Alves da Silva Jr.						X	X	X	X	X
Maria das Graças Feldens						X	X	X	X	
Maria da Graça Nóbrega Bollmann						X	X	X	X	X
John H. Hansen							X	X	X	X
Mary Rangel						X	X			X

**QUADRO 10. Conselho Editorial
Revista EDUCAÇÃO/PUCRS (2000-2005)**

Professores	2000	2001	2002	2003	2004	2005
Dr. Juan José Mosquera	X					
Dr ^a M ^a Helena Abrhão	X	X		X	X	X
Dr ^a Mary Rangel		X				
Dr. John H. Hansen	X					
Dr. Celestino Alves da Silva Jr.		X	X	X	X	
Dr ^a Maria da Graça Nóbrega Bollmann		X				
Dr ^a Marilu Fontoura Medeiros		X				
Dr. Roque Moraes	X					
Dr. Antonio Flávio Moreira	X	X	X	X	X	X
Dr. Claus Dieter Stobaus	X	X	X	X	X	X
Dr ^a Helena Ibiapina	X	X	X	X	X	X
Dr. Juan Antonio Huertas	X	X	X	X	X	X
Dr ^a Luisa Maria Aguilar	X	X	X	X	X	X
Dr ^a Marlene C. Grillo		X	X	X	X	X
Dr ^a Petronilha Beatriz B. e Silva		X	X	X	X	
Dr. Saul Neves de Jesus		X	X	X	X	X
Dr ^a Vera Maria M. Kude		X	X	X	X	
Dr ^a Betania Leite Ramalho						X
Dr ^a Carolina Silva de Sousa						X

Drª Eliane T. Peres						X
Dr. Jorge Larossa						X
Drª Lucila Maria Costi Santarosa						X
Dr. Marcus Levy Albino Bencosta						X
Drª Mª Célia Marcondes de Moares						X
Drª Maria de Lurdes A. Fávero						X
Dr. Robert Evan Verhine						X
Dr. Roberto Rodriguez Gomez						X

**QUADRO 11. Titulação dos autores de artigos
Revista EDUCAÇÃO/PUCRS (2000-2005)**

Ano/nº Revista	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado	Pós- Doutorado
1978-1	1	1	8		
1979-2		1	2	2	
1980-3			6	3	
1981-4	1		11		3
1982-5	2	1	9	2	
1983-6	1		6	1	
1983-7	1		6	1	
1984-8	4		9	2	1
1985-9	2		8	1	
1986-10	3	2	6	2	1
1986-11	1	1	7	3	
1987-12	1		12	6	
1987-13			6	4	
1988-14	1		6	4	
1988-15	1		8	3	1
1989-16	2		5	1	
1989-17			6	4	2
1990-18	3		15	5	1
1990-19	3	1	11	6	
1991-20	1		5	4	
1991-21	1		10	5	
1992-22	3		5	5	1
1992-23			7	2	1
1993-24	8		5	3	3
1993-25	1		7	12	1
1994-26	7		5	6	2
1995-27	4		6	12	1
1995-28	2		7	5	2
1995-29	2		6	7	1
1996-30			13	7	
1996-31				12	
1997-32			8	10	
1997-33	4		1	6	
1997-34	3		4	6	
1998-35			2	7	1
1998-36		1	6	6	
1998-37	8		6	5	
1999-38	1		5	10	

1999-39			6	2	
2000-40			1	8	
2000-41			1	15	
2000-42			4	8	
2001-43			1	10	
2001-44			5	7	
2001-45			2	7	
2002-46		4	12		
2002-47	1		1	10	
2002-48			7	11	
2003-49			8	12	
2003-50			6	7	
2003-51		2	5	11	
2004-52	4		2	9	
2004-53	1		5	6	
2004-54	1	1	7	10	
2005-55		1	4	10	
2005-56	4			7	2
2005-57			6	6	2
TOTAL	83	11	330	348	26

ALUNAS PRECURSORAS DA FACULDADE DE DIREITO DE PELOTAS: A PRESENÇA FEMININA DESTACANDO-SE NO ESPAÇO JURÍDICO*

Valesca Brasil Costa
valescacosta@bol.com.br
Giana Lange do Amaral
giana@ufpel.edu.br
Elomar Tambara
tambara@ufpel.edu.br
FaE/UFPel
PPG História da Educação

RESUMO: O presente trabalho tem por objetivo abordar a respeito da presença feminina na Faculdade de Direito de Pelotas, sendo o estudo centrado nas alunas formadas na turma de 1936, trabalho delimitado nas alunas desta turma, por dois motivos: são elas as primeiras mulheres a efetivamente concluírem o curso, bem como o fato de posteriormente, em suas carreiras terem desempenhado atividades, em que, como profissionais ganharam destaque na sociedade. Dessa forma, trabalha-se em um campo de pesquisa rico em vários sentidos, tanto, pelo fato de se tratar de um estudo que está próximo da minha realidade, uma vez que, sou graduada em Direito, quanto pelo fato de se tratar de uma instituição e personagens locais, o que contribuiu para o acesso e manuseio das fontes da pesquisa e, conseqüentemente, no resultado final. É interessante, também considerar que, para abordar sobre a presença feminina na Faculdade de Direito de Pelotas, e para que nosso trabalho se torne mais completo, bem como explore melhor o tema, que abordemos a questão sobre o espaço da mulher na história da sociedade, sua relação com a educação, vista a premissa de ser a educação um instrumento fundamental para a conquista do espaço feminino na sociedade e em campos tidos como tipicamente masculinos, como o caso do meio jurídico.

PALAVRAS CHAVE: Educação, História, Mulher, Faculdade de Direito

* Trabalho apresentado como requisito para obtenção do título de Especialista em Educação no Programa de pós-graduação da FaE/UFPel.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo abordar sobre a presença feminina na Faculdade de Direito de Pelotas, estudo centrado nas alunas formadas na turma de 1936, sendo elas as primeiras mulheres a efetivamente concluírem o curso e posteriormente destacando-se profissionalmente.

Na primeira fase da pesquisa, trabalhou-se na revisão bibliográfica, onde por sua vez as obras tratavam sobre história da educação, história oral, educação e a mulher, antropologia, ensino jurídico, e ainda sobre fonte de pesquisa. Já segunda fase da pesquisa, realizada posterior a revisão bibliográfica, teve como local a Faculdade de Direito de Pelotas, mais especificamente o Centro Acadêmico Ferreira Viana e biblioteca da mesma faculdade, e ainda a Biblioteca Pública Pelotense onde então trabalhou-se com arquivos, jornais, livros, degravação de fitas cassete, e toda forma de registros que poderiam ser significativas fontes de pesquisa e por sua vez, acrescer informações.

Dessa forma, estamos em um campo de pesquisa rico em vários sentidos, tanto, pelo fato de se tratar de um estudo que está próximo da minha realidade, sou graduada em Direito, bem como tratar de uma instituição e personagens locais, o que contribuiu para o acesso e manuseio das fontes da pesquisa.

Cabe considerar que, ao tratar sobre esse título, e para que nosso trabalho se torne mais completo, abordemos a importância da educação para a conquista do espaço da mulher na sociedade, e em campos tidos como tipicamente masculinos, como o caso do meio jurídico.

I- APONTAMENTOS SOBRE A HISTÓRIA DA MULHER E A RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO

A conquista do espaço dentro do mundo jurídico pela mulher é um passo recente, e a educação representa instrumento fundamental para a conquista do espaço feminino na sociedade. A imagem e papel da mulher na sociedade sofreu com vários estereótipos, a ponto de ser considerada apenas por sua possibilidade reprodutora, como bem observou Gaarden (1991,p.128) na obra intitulada o “Mundo de Sofia”, onde ele faz considerações sobre a visão que o filósofo Aristóteles tinha sobre a mulher:

“Fundamentalmente, Aristóteles achava que faltava alguma coisa à mulher. Para ele, a mulher era ‘um homem incompleto’. Na reprodução, a mulher é passiva e receptora, enquanto o homem é ativo e produtivo. Por essa razão é que – segundo Aristóteles- o filho do casal herdava apenas as características do pai”.

A legitimação do poder masculino perante a mulher era justificado pela necessidade do amparo masculino, como na seguinte passagem da “Lei de Manu” extraída do trabalho da advogada Marilene Silveira Guimarães (1997, p.29):

“A mulher, durante a sua infância, depende de seu pai, durante a mocidade, de seu marido, em morrendo o marido, de seus filhos, se não tem filho, dos parentes próximos de seu marido, porque nunca deve governar-se à sua vontade”.

Com o decorrer dos anos da história, mais precisamente entre o século XIX e XX constatamos transformações significativas com o avanço do feminismo, em especial naqueles países em que o capitalismo tomava corpo e a mão de obra operária sentia cada vez mais a presença feminina,

buscando chamar a atenção não só para as diferenças entre os sexos, e pela garantia de condições dignas, conforme autora Jane Soares de Almeida (1998,p.26):

“ Do final do século XIX até as primeiras décadas do Século XX, mudanças socioeconômicas ocasionadas pela implantação do regime republicano no país, pelo processo de urbanização e industrialização, pelas duas guerras mundiais e seus efeitos nas mentalidades da sociedade da época, pelas conquistas tecnológicas representadas pela difusão dos meios de comunicação, coincidiram com a eclosão das primeiras reivindicação do feminismo que, nos países onde chegou, atingiu várias gerações de mulheres, ao alertar para a opressão e para a desigualdade social a que estiveram até então submetidas”.

Logo com base na consolidação do movimento feminista as questões envolvendo tal temática tomam espaço na sociedade, onde diferenças e definições são incorporadas ao movimento, como bem considera Silva (2004,p.91), em seu livro “Documento de Identidade”:

“O Próprio conceito de gênero tem uma história relativamente recente. Aparentemente, a palavra ‘gênero’ foi utilizada pela primeira vez num sentido próximo do atual pelo biólogo estadunidense Jonh Money, em 1955, precisamente para dar conta dos aspectos sociais do sexo. Antes disso, a palavra ‘gênero’ em inglês, tal como em português, estava restrita à gramática, para designar o ‘sexo’ dos substantivos”

Assim, a relação entre homens e mulheres refletiam diferenças sociais, havendo nelas uma relação de poder , Com propósito ao se definir a questão que esta em torno do tema “gênero” abre-se também um campo de

estudo ao tratar relação presentes nas origens da sociedade, como observa Silva (2000,p.63):

“Gênero, conceito central na teoria feminista contemporânea, refere-se – em oposição à dimensão simplesmente biológica do processo de diferença sexual – aos aspectos culturais e sociais das relações entre os sexos”.

Embora ainda consideradas de forma marcante as diferenças sociais entre homens e mulheres ainda se faz presente, mas devido às circunstâncias as mulheres são convocadas a atuar em postos antes somente ocupados por homens, como observou Perrot (1998, p.93):“Durante a guerra de 1914-18, as mulheres, jovens ou não tão jovens, substituem os homens mobilizados e penetram em lugares até então fechados”.

Dentre as primeiras profissões nas quais as mulheres conseguiram espaço, a educação ganha destaque, embora ainda haja correspondência direta entre a docência feminina e o fato da maternidade, vez que conquistar outras áreas, como a jurídica tida como tipicamente masculina, seria ainda um árduo caminho a percorrer , conforme Perrot (1998,p.110):“O acesso às profissões ligadas ao Direito foi mais difícil, não se reconhecendo aptidões jurídicas nas mulheres, a título individual. O direito aparecia como um apanágio masculino”.

No Brasil, a educação para mulheres ganha espaço em meados do século XIX e XX, mesmo a mulher abrindo espaços na sociedade através da educação buscará a contribuição feminina na formação,e sustentação da família nos moldes cristãos, como bem salientou Tambara (1997,p.83):

“É natural em um país de formação ocidental cristã como o Brasil do séc. XIX que ocorra uma vinculação desta ideologia à necessidade de educação da mulher. Procura-se assim em parâmetros evangélicos a justificativa para tal empreendimento”.

As transformações econômicas globais refletiram no Brasil, fim da escravidão, avanço do capitalismo, industrialização, crescimento da burguesia, imigração, lançaram as mulheres ao mercado de trabalho e possibilitaram acesso a educação, e a busca por “carreiras escolares femininas”, conforme Rosemberg (1994,p.49):

“É como se fosse desvelada uma armadilha, pois a discriminação que vivencia a mulher no sistema educacional muda o rumo: ela não se efetua mais através do impedimento de acesso ao sistema educativo, mas se transferiu para seu interior”.

Outras dificuldades além do acesso a educação e a trabalho, na França em 1857 havia legislação impondo a necessidade da autorização do esposo para pagamento do salário. No Brasil a CF de 1988 e o “Princípio da Igualdade” a autorização para mulher casada trabalhar perde sentido, Führer (2004, p.54):

“Até a atual Constituição a mulher casada necessitava de autorização do marido para trabalhar, embora fosse presumida tal autorização. O marido ainda poderia rescindir o contrato de sua esposa quando o trabalho fosse suscetível de acarretar ameaça aos vínculos da família ou perigo manifesto às condições da mulher”.

II- A PRESENÇA FEMININA NO CURSO DE DIREITO DE PELOTAS

A fundação da Faculdade de Direito de Pelotas, em 1912, está ligada ao Gymnásio Pelotense, a Maçonaria e a membros da sociedade de Pelotas com forte influência política. É interessante considerar que a própria maçonaria oportunizara no início do século espaço para a presença feminina, sendo que a cidade de Pelotas recebeu a Loja Cruzeiro do Sul, primeira Loja mista do estado conforme relatado por Amaral (1999,p.85) em seu trabalho sobre o Gymnasio Pelotense e a Maçonaria.

“Através do periódico maçônico fica claro que houve uma certa simpatia à idéia da presença da mulher na Maçonaria, uma vez que foram amplamente divulgadas as vantagens de sua participação na Maçonaria Feminina e na Co-

Maçonaria (também conhecida como Maçonaria Mista ou Direito Humano).”

É importante relacionar que o papel feminino na sociedade nesse período limitava-se as atividades envolvendo a família e o lar, daí um dos motivos pelos quais não havia mulheres entre os primeiros professores do curso de Direito de Pelotas.

As primeiras alunas do curso aparecem na década de 1930. Constata-se o papel de vanguarda que as mulheres da turma de 1936 do curso de Direito de Pelotas tiveram, ao passo que dentre elas encontraremos a primeira professora universitária do Brasil, primeira Promotora de Justiça do Rio Grande do Sul e a primeira Juíza de Direito de Triunfo.

Embora saibamos que um dos prováveis motivos seja justamente os papéis sociais, definindo diferenças e lugares distintos a homens e mulheres, constatamos que legalmente não havia objeções à presença feminina, como consta no Artigo 49, do Estatuto da Faculdade de Direito de Pelotas, datado do ano de 1929: “ A Faculdade aceita alumnos de ambos os sexos” .

O fato de moças, se matricularem em um curso que preparava para carreira até então tipicamente masculina, foi motivo de vários comentários na cidade de Pelotas, como ilustra com a propriedade de quem viveu esse momento, a ex. aluna Heloisa Assumpção Nascimento (1982,p.27) na coluna de Literatura do jornal Diário Popular de 22 de agosto de 1982:

“Ao ensejo dos setenta anos de existência da nossa Faculdade de Direito agradáveis lembranças dos bons tempos de estudante nos vem à memória.

Ano de 1932. A notícia corria na cidade: quatro moças se haviam matriculado no curso jurídico. Assombro de uns, comentários variados de muitos outros, de admiração ou malícia, por ingressarem mulheres numa escola onde só rapazes estudavam, e pretenderem abraçar uma profissão que àquele tempo, quase que exclusivamente aos homens pertencia”.

Surpresa ficaria a cidade, quando em 1936 das três Bacharéis em Direito estariam Heloisa Assumpção Nascimento (primeira professora universitária do Brasil) e Sophia Galanternick (primeira Promotora de Justiça do Rio Grande do Sul) e ainda Maria Soares que foi a primeira Juíza Municipal da cidade de Triunfo.

Em entrevista Loiva Félix (2001, p.340), Sophia narra a relação das primeiras alunas do curso de Direito com os colegas de aula, observando que não havia por parte dos demais colegas discriminação envolvendo questões de gênero: “Não havia nenhuma discriminação, os professores nos tratavam igual aos homens, toda a consideração, os secretários, os colegas mesmo, nunca houve”.

Aos 22 anos, em 1936, Sophia Galanternick conclui estudos na Faculdade de Direito de Pelotas, advoga, leciona no Ginásio Pelotense, em 1938, recebe sua nomeação como Promotora de Justiça, sendo a primeira mulher a assumir essa posição no estado do Rio Grande do Sul ao ser designada para a comarca de Carazinho como narrou a Loiva Félix (2000, p.342): “E já tinha dado no jornal a minha nomeação, aí os meus colegas me ofereceram um banquete. Os jornais, todos, noticiaram, inclusive jornais de Porto Alegre. noticiaram a formatura, a nomeação, foi uma alaúza total.”

Além de Sophia Galanternick, estava Heloisa Assumpção Nascimento, que lembrou a formatura da pioneiras da Faculdade de Direito de Pelotas, ao trabalho de Villar (2003.p.6):

“A formatura teve como local o Teatro Guarani, paraninfada pelo Dr. Tancredo do Amaral Braga, lente de Direito Comercial, grande amigo dos acadêmicos.

Encheu-se o teatro. A maior curiosidade era pelas acadêmicas que, pela primeira vez haviam vencido o curso da Faculdade. Seus vestidos de

festa representavam atraente novidade no meio do negro dos smokings, porque a toga e beca não eram usadas por formandos naquela cerimônia”.

Segundo Heloisa Assumpção, ela eram minoria em uma turma de homens, contribuindo para que cultivassem uma relação de amizade, momentos que guardou na memória com emoção, narrando a Villar (2003,p.6) :

“Eu me formei com vinte e um anos e era uma menina comecei, como a Sofia também, a Sofia era um ano mais velha que eu. Mas foi muito bom, maravilhoso, eu às vezes, depois que me casei, eu ficava contando para o meu marido e ele ficava meio enciumado. É, são tempos de ouro da vida da gente, que não se apagam nunca, o tempo passa, aconteceu isso como aconteceu com vocês e como aconteceu com um mundo de gente que é mais idealista e que olha o passado, dá valor ao passado, eu tenho saudades”.

Heloisa foi professora de Direito Civil no Curso de Direito de Pelotas, faz pós-graduação em História da Arte, e atua como professora, nas disciplinas de Português e Sociologia e também Escola de Belas Artes e no curso de Jornalismo da UCPel. Bem como é a primeira mulher no Brasil a ministrar aulas a nível superior, conforme “Relatório do Grêmio Acadêmico Jurídico” :

“É nos gratíssimo constatar que a nossa Faculdade viu acrescido o numero de seus lentes, com a inclusão da jovem advogada, Dra. Heloisa Assumpção, entre os professores desta casa. Pela vez primeira, no Brasil, uma mulher ocupa a cátedra de uma Escola de Ensino Superior. E essa primazia coube á Faculdade de Direito de Pelotas.”

Por ocasião de sua morte, o jornal “Diário Popular”, ressaltou a importância de Heloisa Assumpção Nascimento e sua produção literária, dentre elas Harmonia excelsa (1936), Histórias das mil ilusões (1936), Três crônicas, Dois sonetos, Um poema (1939), Tânia (1940), e a obra Forna encantada (1954) que lhe oportunizou a entrada na Academia Literária Feminina do Rio Grande do Sul, e ainda obra Haragano (1965) trabalho que lhe proporcionou medalha de ouro do Clube do Livro de São Paulo.

CONCLUSÃO:

No término do presente trabalho, percebe-se o quanto há relação entre temas envolvendo a questão do gênero feminino e a educação, comprovando que o papel desempenhado por essas três mulheres que se graduaram em 1936 na Faculdade de Direito de Pelotas, representa um exemplo para a inclusão social da mulher, e que se outras mulheres não chegaram a ter tanto destaque, pode estar atrelado ao fato de não possuírem acesso a educação, contribuindo não só para recordações acadêmicas mas para realizações de seus sonhos de vida. Como afirma Nascimento (1982):

“De qualquer modo as três moças que haviam concluído o curso em Pelotas (houve uma colega que concluiu no Recife) ocuparam cargos na profissão e no magistério: Dra. Sofia Galanternick como primeira Promotora Pública no Rio Grande do Sul, na cidade de Carazinho; Dra. Maria Adair Soares, como primeira Juíza Municipal de Triunfo; e quem escreve estas linhas primeira professora jurídica no País, da disciplina de Direito de Família e Sucessões, em sua própria Faculdade. Mais de quarenta anos decorrem. Poucos formandos da turma de 1936 existem. Mas na memória dos que vivem, não se apagará a recordação amada e longínqua daqueles cinco anos acadêmicos da Faculdade de Direito de Pelotas”.

Assim, podemos dizer que essas mulheres não só escreveram sua história, como também a história das mulheres da cidade de Pelotas, mais especificamente daquelas que optaram pelo mundo jurídico como seu espaço de trabalho. Ainda caberia dizer que foram também um exemplo e um atestado de que a educação é um valioso instrumento como forma de inserção da mulher na sociedade, com seu devido e merecido papel, participando diretamente nas decisões e na construção social.

BIBLIOGRAFIA:

ALMEIDA, Jane Soares de. *Mulher e educação: a paixão pelo possível*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

AMARAL, Giana Lange do. *O Gymnasio Pelotense e a maçonaria: uma face da história da educação em Pelotas*. Pelotas: seiva Publicações/ Ed. Universitária- UFPel, 1999.

AMARAL, Ivone Leda. *Pelotas está de luto*. Diário da Manhã, Pelotas, 07 maio 2005

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa, PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. *Gênero e educação: múltiplas faces*. João Pessoa. Editora Universitária/ UFPB, 2003.

Estatutos da Faculdade de Direito de Pelotas. Pelotas: Typ. Do Diário Popular, 1929

GERTUM, Felipe Assumpção. Heloisa Assumpção Nascimento entrevistada por Felipe Gertum (Parte I). Diário da Manhã, Pelotas 15 de maio 2005

GERTUM, Felipe Assumpção. A primeira Dama da História de Pelotas (Partell). Diário da Manhã, Pelotas 22 de maio 2005.

INSTITUTO NACIONAL JOAQUIM AUGUSTO DE ASSUMPÇÃO. *A grande escritora e historiadora de Pelotas*. Diário da Manhã, Pelotas 12 de maio 2005

FÈLIX, Loiva Otero. *História de vida do Ministério Público do Rio Grande do Sul: Rememoração para o futuro*. Porto Alegre:Procuradoria de Justiça.Projeto Memória. 2001.

FERREIRA, Marieta de Moraes.(org.).*Entre-Vistas: Abordagens e Usos da História Oral*. Rio de Janeiro. Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1994.

FERREIRA, Marieta de Moraes e AMADO, Janaína (org.).*Usos e Abusos da História Oral*. Rio de Janeiro. Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1996.

FÜHRER, Maximilianus Cláudio Américo. FÜHRER. Maximiliano Roberto Ernesto. *Resumo de Direito do Trabalho*. 14^o ed. São Paulo: Malheiros. 2004.

LOPES, Eliane M. T., GALVÃO, Ana Maria de O. *História da Educação*. Rio de Janeiro. DP&A,2001.

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

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. *Manual de História Oral*. São Paulo:Edições Loyola, 1998.

NASCIMENTO, Heloisa Assumpção. *Reminiscências acadêmicas*. Jornal Diário Popular. Pelotas.22 de agosto de 1982.

GAARDER, Jostein. *“O mundo de Sofia”*. Editora Círculo do Livro. São Paulo. 1991.

GUIMARÃES, Marilene Silveira. *“A igualdade jurídica da mulher”*. in *Mulher, estudo do gênero/ Organização de Marlene Neves Strey*.- São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 1997.

PERES, Eliane Terezinha. *Templo de Luz: os cursos noturnos masculinos de instrução primária da Biblioteca Pública Pelotense (1875-1915)*. Porto Alegre (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Educação, UFRGS, agosto de 1995.

PERES, Eliane Terezinha. *Relação de gênero, classe social e grupo étnico nos cursos masculinos de instrução primária da Biblioteca Pública Pelotense (1875-1915)*. In *Revista História da Educação*. Vol 1. Pelotas:Editora da UFPel, 1997.

PERROT, Michelle. *Mulheres Públicas/ tradução Roberto Leal Ferreira*.- São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História & História Cultural*. 2º ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

TAMBARA, Elomar. *Positivismo e Educação – Educação no Rio grande do Sul sob o Castilhismo*. Pelotas, RS: Ed. Universitária, UFPel, 1995.

TAMBARA, Elomar *A Educação Feminina no Brasil ao final do Século XIX*. In *Revista História da Educação*. Vol 1. Pelotas:Editora da UFPel, 1997.

“Relatório do Grêmio Acadêmico Jurídico” do período de junho de 1937 a junho de 1938.

ROUSEMBERG, Fulvia. *A educação de Mulheres Jovens e Adultas no Brasil*. In: *Mulher brasileira é assim* / organizadoras, Heleieth I. B. Saffioti, Mônica Muñoz Vargas – Rio de Janeiro: Rosa dos Ventos. 1994.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade; uma introdução às teorias do currículo*.- 2º ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2004.

ANÁLIA FRANCO & ÁLBUM DAS MENINAS: POSICIONAMENTOS E METODOLOGIA

Autora: Luciana Lemes da Silva
Pedagogia FaE/UFPeI- Bolsista PIBIC - CNPq
lucianals@msn.com

Co-autor: Prof. Dr. Elomar Tambara
Docente da FaE/UFPeI
tambara@ufpel.tche.br

Resumo

O presente estudo insere-se no campo de pesquisa em História da Educação. Nele busca-se investigar através dos fascículos do periódico literário educativo “Álbum das Meninas”, a natureza da metodologia de ensino defendida por sua fundadora Anália Franco Bastos, bem como o seu posicionamento político-pedagógico, frente a assuntos controvertidos da época. Esta pesquisa historiográfica torna-se relevante devido ao fato de Anália Franco ter sido uma grande educadora brasileira e ainda assim ser muito pouco conhecida principalmente aqui no estado do Rio Grande do Sul, outro fator é de que todas as pesquisas conhecidas até o momento acerca de Anália, buscam um enfoque biográfico ou doutrinário-religioso (espírita), e não de análise metodologia e político-pedagógica como este. Para o desenvolvimento desta pesquisa Foram utilizadas as metodologias de: análise de periódico e Histórias de vida, tendo como principal fonte de pesquisa o próprio periódico Álbum das Meninas (fascículos de 01 a 20).

]

Palavras Chaves

Introdução

A pesquisa na área de História da Educação torna-se a cada dia mais importante e indispensável para que se possa entender melhor o passado, e buscar a origem de alguns fatos que parecem “estranhos” nos dias atuais, para que tais estudos alcancem os objetivos traçados dispõem-se de vários tipos de metodologias.

Nesta investigação trabalha-se com duas delas: a primeira é, História de vida, em que se busca investigar o sujeito sua identidade e suas individualidades, pois como Isabel Alarcão nos traz no prefácio do livro *Identidade e vida de Educadores rio-grandenses*:

A história de vida narra-nos a viagem ao longo da existência individual (...). Revela-nos o que aconteceu e o que, dos acontecimentos, se reteve. Dá visibilidade à personalidade da pessoa em foco, manifesta seus anseios, as suas realizações. Mas também as suas frustrações. (ALARCÃO, 2004, p.9,).

E a segunda é, análise de periódicos, pois estes são de grande valia nos estudos referentes aos processos educativos e aos posicionamentos de uma sociedade no período em que este está inserido, como Antonio Nóvoa destaca no livro *Educação em Revista: A imprensa periódica e a História da Educação*:

De facto, a imprensa revela as múltiplas facetas dos processos educativos, numa perspectiva interna ao sistema de ensino, mas também no que diz respeito ao papel desempenhado pelas famílias e pelas diferentes instâncias de socialização das crianças e jovens. (NÓVOA, 1997, p.13).

A partir das palavras de Nóvoa, pode-se definir o objetivo central desta pesquisa, como sendo, revelar a natureza da educação e o enfoque

político pedagógico defendido por Anália Franco frente a temas controversos da época, durante a sua vida como educadora e escritora através dos fascículos do seu periódico literário educativo “Álbum das Meninas¹”, sendo este a principal fonte de análise deste estudo investigativo.

Além das duas metodologias citadas acima, foi utilizado como recurso metodológico auxiliar, análise de materiais bibliográficos concernentes ao tema tratado, como: Eduardo Monteiro, Eduardo Arriada, Elomar Tambara, Antônio Nóvoa e Maria Helena Menna Barreto Abrahão, e também consulta em sites especializados no assunto.

Esta investigação é um recorte de um projeto de pesquisa maior, cujo título é: *Repertório de manuais escolares na escola elementar no Brasil, no século XIX*, na qual a análise de periódicos é um dos temas a serem investigados. Este projeto vem sendo desenvolvido junto ao Centro de Estudos e Investigações em História da Educação (CEIHE), da Universidade Federal de Pelotas (UFPel/FaE).

Este estudo torna-se relevante devido a alguns fatos, primeiramente por Anália Franco ter sido uma grande educadora brasileira, mas não ser conhecida principalmente aqui no Rio Grande do Sul e não ter tido o reconhecimento devido nos estados em que a conhecem, como fica claro na crítica retirada do Boletim GEAE² de 2003 que diz:

(...) desta mulher que tanto fez pelo ensino brasileiro, que bem pouco havia progredido até sua época, pouco se fala, quase não se fazem homenagens públicas e não fosse o bairro que lhe leva o nome, onde hoje há um famoso shopping e grandes instituições de ensino, estaria completamente esquecida pelas gerações mais jovens, justamente as maiores beneficiárias de sua atuação revolucionária. (Boletim GEAE, 2003).

¹ **Álbum das Meninas:** Foi o primeiro periódico literário educativo fundado por Anália Franco no ano de 1898, tendo circulando por vários anos e distribuídos em fascículos.

² **Boletim GEAE:** É um boletim eletrônico enviado quinzenalmente aos assinantes do Grupo de Estudos Avançados Espíritas.

E pelo fato de que todas as (pouquíssimas) pesquisas realizadas sobre esta educadora, que se têm conhecimento, falam sobre a sua trajetória e biografia, mas nenhuma delas buscou focar o pensamento político pedagógico de Anália franco, principalmente utilizando para isso o seu primeiro periódico literário.

Anália Emília Franco: trajetória inicial

Nascida em 1º de fevereiro de 1853³, na cidade de Rezende no estado do Rio de Janeiro, mudou-se logo em seguida para a cidade de São Paulo, aonde veio a falecer no ano de 1919, vítima de gripe espanhola.

Mesmo tendo tido uma vida relativamente breve de apenas 63 anos, Anália Emilia Franco soube como tirar proveito de todas as oportunidades que teve para lutar pela a educação brasileira.

Filha de Antônio Mariano Franco Júnior e de Thereza Franco, desde muito nova já se dedicava à educação, seu primeiro emprego, foi como auxiliar informal de sua mãe, que era professora primária nas escolas de Guaratinguetá, Jacareí e Arraial de Minas.

Aos 19 anos (1872) foi aprovada em um concurso da câmara de São Paulo e passou a ser oficialmente assistente de sua mãe.

Três anos mais tarde, em 1875 formou-se normalista pela recém re-inaugurada Escola Normal Secundária de São Paulo.

Em 1877 após prestar um brilhante exame, recebe elogios como:

(...) Anália demonstra desde logo seus talentos, merecendo uma entusiástica nota no *Jornal A Província de São Paulo* (28/12/1877), que faz referência ao 'exame tão brilhante prestado por esta inteligente senhora, professora pública da cadeira do sexo feminino da cidade de Jacareí (...)' (INCONTRI, 2004, p.183-184).

³ **O ano de nascimento:** existem divergências quanto ao ano de nascimento de Anália Franco, mas nesta pesquisa, nos baseamos nos registros do batistério, retirado do livro de Eduardo Monteiro.

Em 1888, enfim Anália Franco foi nomeada com louvor professora pública primária.

Mesmo tendo vivido em uma época muito conturbada para a sociedade brasileira (final do século XIX início do século XX), Anália não deixou de defender e pregar suas convicções humanistas⁴. Pois nesta época já a algum tempo havia sido decretada no Brasil a *Lei do Ventre Livre*⁵, a partir da qual os filhos das escravas, não seriam mais escravos, ficando assim vagando pelas cidades sem terem ninguém por si.

Foi aí então que a verdadeira vocação de Anália se revelou, ela passou a lutar por essas crianças, para lhes dar condições dignas de vida, afeto e principalmente educação, mesmo tendo que ir contra toda uma sociedade conservadora, prepotente e machista. Começando a partir de então a construir o seu legado de mais de 70 instituições entre escolas, maternais, Liceus e também a sua grande carreira literária.

Durante sua trajetória Anália contou com grandes aliados e aliadas, mas aos 53 anos em 1906, ela passou a contar com o maior de seus aliados, Francisco Antônio Bastos, seu marido e braço direito. Passando assim a se chamar *Anália Franco Bastos*.

Francisco Antônio Bastos foi mais do que um incentivador de Anália, pois após a morte da educadora ele continuou com as obras iniciadas pela esposa, e com prazer a aceitar como filhos e filhas todas as crianças que precisassem do auxílio de suas instituições, mesmo sem nunca ter tido filhos de sangue com sua esposa. Devido a essa atitude de não parar com o trabalho iniciado por Anália, Francisco encontrou resistência da sociedade conservadora da época.

⁴ **Humanismo:** foi um movimento filosófico e artístico surgido na Renascença, que representava a corrente de pensamento do Homem cujo interesse estava voltado para o próprio Homem. (Monteiro, 2004, p. 41).

⁵ O projeto da **Lei do Ventre Livre** (que dava liberdade aos filhos de escravos nascidos a partir daquela data) foi proposto pelo gabinete conservador presidido pelo visconde do Rio Branco em 27 de maio de 1871. Em 28 de setembro de 1871 a lei nº. 2040 após ter sido aprovada pela Câmara, foi também aprovado pelo Senado. Embora tenha sido objeto de grandes controvérsias no Parlamento, a lei representou, na prática, um passo tímido na direção do fim da escravatura.

Anália Franco e o Álbum das Meninas

Em sua carreira literária Anália sempre deixou bem claro sua preocupação com a educação das crianças, e a convicção de que esta dependia não só dos professores mas também dos pais e da sociedade, ou seja, que a educação era uma causa de todos, como vemos no trecho retirado do livro *Anália Franco: a grande dama da educação brasileira*, de Eduardo Monteiro:

Povo brasileiro, a tua causa é a da Educação porque só ela é que pode aperfeiçoar a saúde, a moralidade e o trabalho dos teus filhos, o que lhes há de permitir amealhar patrimônio, fundar família, envelhecer no remanso da paz, morrer nos braços da felicidade. Fonte inesgotável, onde se vai buscar não só a pureza da linguagem, mas o sentimento, a poesia, a tradição, o amor nacional, a riqueza, o tributo de sangue, o trabalho, tudo o que há de grande. Coopera para o progresso esforçando-se especialmente para a tua instrução, não só pela glória do Brasil, não só pela civilização sul-americana, mas também por necessidade, porque a Humanidade é nossa irmã a Pátria é nossa mãe. (FRANCO Apud MONTEIRO, 2004,p.15).

Devido a esse sentimento de ajudar na educação das crianças, dez anos após ter sido nomeada oficialmente professora primária, Anália fundou em 30 de Abril de 1898 seu primeiro periódico literário educativo o “Álbum das Meninas”.

Este era distribuído em fascículos mensais, compostos em média por 22 páginas, nas quais Anália e seus colaboradores redigiam artigos de interesse de professores e pais, contos para crianças e adultos, crônicas e poesias.

Este periódico foi editado por vários anos, sendo vendido em fascículos avulsos e por assinaturas semestrais, visto que todo o lucro

desta venda era revertido em favor das instituições mantidas por Anália e às escola públicas os fascículos eram fornecidos gratuitamente.

O intuito principal desta revista sem dúvida foi tentar auxiliar pais e professores na árdua tarefa de educar seus filhos e alunos, e alertar a sociedade para assuntos de grande importância para todos.

Mas ao mesmo tempo é importante ressaltar que estes não eram os únicos objetivos deste periódico, como destaca sua fundadora no fascículo nº. 15 de 30 de junho de 1899:

Se o jornal com se diz, nasceu para levar o recreio e a instrução ao albergue do pobre, e para substituir o livro que as classes menos favorecidas da fortuna não podem comprar, a melhor e mais profícua recomendação de uma empresa jornalística é apresentar ao público escritos úteis e amenos, que alarguem a espera dos nossos conhecimentos e nos encaminhem ao bem. (REVISTA 'ÁLBUM DAS MENINAS', 1899, Nº. 15).

Ao ler o periódico Álbum das Meninas, salta-nos aos olhos a posição de sua fundadora, quanto a sua concepção de educação, totalmente baseada em seu mentor intelectual Pestalozzi e frente a temas controversos da época, como a Instrução Pública Obrigatória e a Educação Feminina.



Capa de dois fascículos do periódico Álbum das Meninas

Anália Franco e Pestalozzi

A partir de uma primeira análise dos fascículos do periódico *Álbum das Meninas*, pode-se então se destacar alguns elementos que se sobressaem.

O primeiro ponto e talvez o mais importante, que se salienta, é a natureza da educação defendida por Anália Franco.

Anália tinha como seu principal mentor intelectual Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), grande pedagogo suíço, que inspirou e continua inspirando algumas tendências pedagógicas.

Pestalozzi acreditava que os sentimentos tinham o poder de despertar o processo de aprendizagem autônoma da criança, principalmente o “amor materno”, em conseqüência ele disseminou a chamada **pedagogia do amor**, ou seja, o amor, o respeito mútuo e atenção como fundamentos principais para a metodologia utilizada no processo de ensino-aprendizagem.

Pois para este grande pensador suíço: *“O amor é o eterno fundamento da educação” e tinha também por ensinamento: “saber e bondade sob a regência perpetua do bom-senso”.* (Monteiro, 2004, p. 53).

Foi a partir destas idéias que Anália construiu os ideais de educação que manteve durante toda a sua vida pessoal e profissional.

Anália desde o início de sua trajetória profissional se utilizou dos fundamentos pestalozzianos em seus ensinamentos, tanto em suas aulas, como mais tarde em suas escolas, fundações, Liceus e em sua carreira literária.

Algumas das semelhanças são evidentes entre os pensamento e metodologias utilizados por Anália Franco e Pestalozzi.

Dentre elas podemos citar as seguintes:

Anália Franco entre suas construções de instituições de caridade e de ensino, fundou dois Liceus: o Liceu Feminino de São Paulo e o Liceu

Feminino de Santos, que tinham por finalidade formar meninas no magistério, para que estas viessem mais tarde a serem professoras destas instituições, assim como Pestalozzi, que formava seus alunos para serem “Alunos-mestres”.

Assim como Pestalozzi, que de certa forma mais do que educação empenhava-se em desenvolver as competências do espírito, Anália preocupava-se em formar seus alunos como um todo, ou seja, não apenas dar-lhes educação, mas também lhes auxiliar na formação de seu caráter, pois ela os via como os “Homens do futuro”.

Tanto Pestalozzi como Anália, davam deveras importância às artes em conjunto com as aulas, ambos se utilizavam da música para ajudar na formação de seus discípulos;

Anália pregava que não há coisa alguma na inteligência que primeiro não passe pelos sentidos, assim como Pestalozzi acreditava que a intuição era a fonte de todos os nossos conhecimentos.

A Pedagogia do Amor propriamente dita, ou seja, o amor, o respeito e tratamento digno a todos os alunos sem distinção, a utilização do amor como o fundamento principal de suas aulas, esta é a principal semelhança entre Anália Franco e Johann Heinrich Pestalozzi, ambos se utilizavam do coração para atingir a consciência de seus discípulos, sem nunca usufruir de sua condição superior. Para eles o amor tinha a força salvadora, capaz de levar o homem a plena realização.

Por estas e outras muitas semelhanças com o método defendido por Pestalozzi e pelo trabalho desenvolvido ao longo de toda sua vida, Anália Franco recebeu o carinhoso título de ***Pestalozzi Brasileira***.

Anália e a Instrução Pública Obrigatória

Outro elemento que se destacou nesta primeira análise do periódico foi a postura tomada por Anália Franco e seus colaboradores acerca do tema Instrução Pública Obrigatória.

Presente ao longo de vários fascículos, tendo sido debatido com diferentes títulos a Instrução pública obrigatória, era defendida por Anália, pois esta dizia que já estava mais do que na hora do Brasil, assim como outras nações, falar menos e agir mais concretamente para a implantação da instrução obrigatória, e que os pais tomem consciência de que isto é importante para a vida futura de seus filhos.

Neste mesmo contexto temos também o artigo *Instrução Popular* de D. Antonio Costa, que defendia o fato de que a instrução primária deveria ser para todos, ricos, pobres ou remediados, e destaca a iniciativa das associações de classes populares, de zelarem pela educação de seus associados e o *ensino profissional*, que foi o título utilizado por D. Antonio Costa para falar sobre a instrução, mas desta vez, destacando a importância do ensino profissional, para todas as pessoas, de todas as classes e sexos.

Neste trecho retirado do fascículo nº. 2 do Álbum das Meninas, Anália resume o seu posicionamento frente a este tema:

“(...) É desgraçadamente incontestável que os resultados d’essa cruzada contra o flagelo da ignorância popular, tem sido até hoje insuficiente para prevenir o mau e promover o bem. (...) Não há desculpa razoável que possa defender os pais do verdadeiro homicídio moral que cometem, privando o seu filho do saudável alimento da instrução primária, tão indispensável quanto o pão cotidiano.(...) Em conclusão diremos, que se a instrução é uma necessidade e mesmo uma obrigação social, deve ella ser obrigatória para todas as creanças, assim com é para a sociedade. (REVISTA 'ÁLBUM DAS MENINAS', 1989, N.º 2).

Nestas palavras escritas por Anália fica mais uma vez evidente a influência pestalozziana em seu pensamento, e em sua defesa pela igualdade de oportunidade de educação para todos.

Pois nesta época a educação dividia-se em duas correntes, a Instrução Pública Obrigatória, que era defendida por Anália, em que todas as crianças teriam obrigatoriamente a oportunidade de estudar, pois o Estado deveria se responsabilizar por isto.

E o Ensino livre, que “liberava” o Estado desta responsabilidade, passando-a aos pais e responsáveis, como podemos notar no trecho do Decreto n.º 7247 de 19 de abril de 1879, conhecido como “Reforma Leôncio de Carvalho”:

Art.1º É completamente livre o ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo Império, salva a inspecção necessária para garantir as condições de moralidade e hygiene.

Art. 2º Até se mostrarem habilitados em todas as disciplinas que constituem o programa das escolas primárias do primeiro grau, são obrigados a freqüenta-las, no município da Corte, os indivíduos de um e de outro sexo, de 7 a 14 anos de idade. (BRASIL, 2005, p.73-75).

Sendo esta opção defendida pelas pessoas influentes e importantes da sociedade do final do século XIX.

Anália e a Educação feminina

O terceiro assunto bastante debatido neste periódico, foi a questão da *educação feminina*.

Nesta época este tipo de educação não era visto com bons olhos pela sociedade, pois a base desta era formada em sua maioria por homens.

Para esta sociedade, a mulher deveria apenas ser uma excelente “rainha do lar”, estudar para que? Profissionalizar-se para que? Se eram os homens que comandavam a família, eram eles que deveriam trabalhar.

Não lhes agradava a idéia de que as mulheres evoluíssem intelectualmente, muito menos profissionalmente.

Mas Anália Franco e seus colaboradores defenderam arduamente que a mulher deveria sim ter a oportunidade de levar adiante seus estudos, porém nunca esquecendo dos seus “deveres” de mulher, isto é, cuidar da casa, do marido, dos filhos e ser prendada em todos estes afazeres.

Anália acreditava ser perfeitamente possível conciliar os aprendizados recebidos nos centros de educação e as tarefas de “mulher”.

Em outros artigos encontramos também a defesa de que a educação profissional é umas das poucas, senão a única opção, para a mulher não viver alienada ao mundo e tornar-se apenas um bibelô para a sociedade.

Nesta citação de Anália Franco vemos claramente o seu posicionamento acerca deste tão polêmico tema, e ao mesmo tempo o seu ar de indignação para com a sociedade.

A Idea de que a educação da mulher deve consentir exclusivamente na aquisição de prendas agradáveis, afim de que ella possa brilhar e reinar na sociedade, é um erro que começa a dissipar-se, mas que esta longe de ser condenado. A maior parte dos Paes têm receio de dar ás suas filhas uma instrucção mais ampla, julgando que o esmerado desenvolvimento das faculdades seja um incentivo para desvial-as do dever. (REVISTA 'ÁLBUM DAS MENINAS', 1899, N.º 15).

Também neste assunto tão controvertido da época, através do posicionamento da educadora, podemos ver vestígios da pedagogia pregada por seu mentor.

Considerações finais

Até o presente momento, a partir da análise realizada nos fascículos do periódico “Álbum das Meninas” e das leituras realizadas, é possível inferir que Anália Franco Bastos, foi uma educadora brasileira que se preocupava em não apenas transmitir ou construir conhecimentos e sim em formar pessoas melhores, para futuramente se ter uma sociedade mais justa e mais amorosa.

Mas ao mesmo tempo ela acreditava que não bastava apenas educar as crianças para no futuro se ter esta sociedade idealizada, e sim que as pessoas deveriam agir mostrando a sociedade conservadora da época o que estava errado ou poderia ser mudado.

É necessário ressaltar ainda, que Anália Franco Bastos deixa claro em todas as linhas de seus artigos publicados nos fascículos de seu periódico e nas suas atitudes descritas em suas biografias, que deu o devido valor ao seu título de Pestalozzi Brasileira.

Bibliografia

ALARCÃO, Isabel. Prefácio. In: Abrahão, Maria Helena Menna Barreto. *Identidade e vida de educadores rio-grandenses: narrativas na primeira pessoa (... e em muitas outras)*. - Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

BOLETIM GRAE, <http://www.geae.inf.br/> - acessado em 11 de agosto de 2005.

BRASIL,[leis etc.]. TAMBARA, Elomar (org). ARRIADA, Eduardo (org). *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.

INCONTRI, Dora. *Pedagogia Espírita, um Projeto Brasileiro e suas Raízes*. Bragança Paulista, Comenius, 2004.

MONTEIRO, Eduardo Carvalho. *Anália Franco: a grande dama da educação brasileira*. São Paulo: Madras, 2004.

NÓVOA, Antônio. A imprensa de Educação e Ensino. In: CATANI, Denice Bárbara (org). BASTOS, Maria Helena Câmara (org). *A imprensa periódica e a história da educação*. São Paulo: Escrituras, 1997.

REVISTA ÁLBUM DAS MENINAS. Fascículos 01 à 20. São Paulo: Typ.
Andrades de Melo.

ANALISANDO TRAJETÓRIAS DE VIDA DE PROFESSORAS EM FORMAÇÃO

Márcia Berenice Pereira André – UFPel

marciaandre@bol.com.br

Eliane Teresinha Peres – UFPel

etperes@ufpel.tche.br

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar/compreender as histórias de vida de 12 (doze) professoras do Programa Especial para Formação de Professores em Serviço (PEFPS) da FaE/UFPel, pertencentes à turma 7 (sete) do município de São Lourenço do Sul e uma possível relação com suas opções pela docência em séries iniciais. A abordagem autobiográfica constitui-se em metodologia para pesquisar as histórias de vida, cujo objetivo é identificar, analisar e compreender as interações entre o processo de formação profissional docente e o processo de formação pessoal. Para tanto, torna-se necessário estabelecer um diálogo entre o individual e o social, refletindo sobre suas articulações. A história de vida permite que se perceba como uma pessoa, mantendo sua essência, transforma-se; evidenciar como ela mobiliza seus conhecimentos, valores e energia, dando forma a sua identidade, através do diálogo em diferentes contextos. No desenvolvimento da abordagem autobiográfica, é preciso levar em conta a singularidade de cada história de vida sem generalizar, pois cada percurso é individual, assim como cada processo de formação docente é único. Por isso, torna-se necessário realizar um profundo esforço de leitura do geral, a partir da singularidade de cada sujeito que, ao narrar situações de sua formação docente, narra-se a si mesmo. Entendo, portanto, que as professoras foram-

se constituindo as profissionais que são de forma dialética, (re)construindo vivências pessoais e profissionais, tendo em mente a preocupação constante com o desenvolvimento de seus alunos. Alunos vistos enquanto totalidade, enquanto seres que possuem a incansável tarefa de humanizar-se e completar-se para melhor desempenharem os papéis que lhes couberem na vida. Esse movimento dialético de constituir-se professora, dá-se no sentido de saber-ser, saber-fazer e saber-refletir.

Palavras-chave: Autobiografias; Formação docente; Histórias de vida.

ESCRITAS AUTOBIOGRÁFICAS: RECORDAÇÕES, IMAGENS E VIVÊNCIAS

Não pretendo saber o quanto de minha memória são fatos verdadeiros e o quanto foi inventado por mim, pois não me cabe a obrigação de traçar a linha entre uma coisa e a outra. Andréa, minha neta, escreveu uma composição escolar, na qual declara: “Gosto da imaginação da minha avó”. Perguntei-lhe a que se referia e ela replicou sem vacilar: “Você se lembra das coisas que nunca aconteceram”. Mas não fazemos, todos, o mesmo? Dizem que o processo cerebral de imaginar e o de recordar se parecem tanto, que são quase inseparáveis. Quem pode definir realidade? Tudo não é subjetivo? Se você e eu presenciamos o mesmo acontecimento, iremos recordá-lo e contá-lo de modo diverso. Quando meus irmãos contam nossa infância, é como se cada um de nós tivesse crescido em um planeta diferente. A memória está condicionada pela emoção; recordamos mais e melhor os eventos que nos comovem, como a alegria de um nascimento, o prazer de uma noite de amor, a dor de uma morte próxima de nós, o trauma de uma ferida. Quando contamos o passado, referimo-nos aos seus momentos febris – bons ou maus – e omitimos a imensa zona cinzenta de cada dia. (ALLENDE, 2003, p.216).

Recordar... imaginar... emocionar-se... Para Isabel Allende, escritora chilena, são partes de um mesmo processo. É isso, também, que foi possível perceber ao trabalhar com escritas autobiográficas de professoras das séries

iniciais. Ao recordar suas histórias e escrevê-las, como parte do processo de formação – em uma atividade denominada **Memoriais Individuais** – as professoras trouxeram à tona não só histórias de suas vidas profissionais, mas, principalmente, situações e experiências pessoais carregadas de emoção, vivências singulares e, nesse sentido, como escreve Isabel Allende, mesmo vivendo e trabalhando num mesmo espaço-tempo, ao ler suas memórias, era como se cada irmão tivesse vivido “*em um planeta diferente*”. Assim sendo, ao analisar as histórias de vida registradas por escrito, não interessa saber o que, dessas lembranças, corresponde ao “vivido de fato”, o que é “verdadeiro” ou não. Interessa o *quê* e *como* as professoras pesquisadas rememoram suas trajetórias e quais as experiências mais significativas que selecionaram para registrar.

Considero que “a memória é um trabalho” e “como atividade, ela refaz o passado segundo os imperativos do presente de quem rememora, ressignificando as noções de tempo e espaço e selecionando o que vai e o que não vai ser ‘dito’, bem longe, naturalmente, de um cálculo apenas consciente e utilitário” (GOMES, 1996, p. 21). Sabe-se que os memoriais escritos não revelam uma realidade escolar e profissional “tal qual se passou”. As memórias da infância, do cotidiano escolar, da escolha profissional, da trajetória como professoras, ao serem escritas foram *refeitas, reexaminadas e reconstruídas* no momento mesmo da rememoração. Memórias são lembranças, reminiscências dinâmicas, reatualizadas, ressignificadas. As professoras, ao escreverem suas memórias, além de socializar as histórias, uma representação da história de seu grupo, da comunidade e da sociedade a qual pertencem, escreveram *de* e *sobre* si mesmas e, de alguma forma, *para* si (reelaborando e avaliando experiências e vivências). Nesse sentido, os memoriais escritos podem ser considerados *narrativas de si*, ou como caracterizou Antoinette Errante (2000), *narrativas de identidade*, que não podem ser entendidas como algo fixo e rígido, mas como um estado de ser e de fazer-se constantemente.

O fundamental disso tudo é considerar que, ao trabalhar com memórias, o/a pesquisador/a deverá observar algumas questões como, por exemplo, “distinguir, separadamente, o fenômeno histórico e a memória que o indivíduo ou o grupo de indivíduos mantêm daquele fenômeno” (ALENCAR i GARRIDO, 1992/93, p.39). A memória, por um lado, é mediada pelo presente, moldada pela percepção e pela experiência individual; por outro lado, é o cenário onde se estabelece “uma reflexão entre a força dos significados socialmente definidos e que são registrados cotidianamente na memória e, em outros momentos, a forma como o acontecimento histórico vivido se constitui em um território de experiências, transcendendo ao socialmente estabelecido” (MONTENEGRO, 1992/93, p.57). Significa dizer que a memória tem uma dimensão individual, advinda da singularidade da vida do sujeito, e uma dimensão coletiva, decorrente do mundo social e cultural que o sujeito participou ou participa e de seu pertencimento a um determinado grupo.

Ao se trabalhar com memórias, é preciso considerar, também, que o processo de rememoração depende do interesse e da disposição dos sujeitos para lembrar (THOMPSON, 1992); que a memória é “construída a partir de um universo diversificado de marcas” (MONTENEGRO, 1992/93, p.60), ou seja, o sujeito não *fala* de um único lugar e nem de uma experiência que tem uma lógica e uma racionalidade conscientemente organizada. O trabalho de rememoração é um processo ativo. A narrativa, portanto, não é linear, nem marcada por um tempo único. É preciso considerar que “inerente aos depoimentos orais, há uma pluralidade de aspectos subjetivos que os diferenciam das fontes escritas, envolvendo uma forte carga emocional que interfere na narrativa e na sua interpretação” (JANOTTI & ROSA, 1992/93, p.12).

Nesse sentido é que se analisa as escritas autobiográficas das professoras de séries iniciais que fazem parte do Programa Especial de Formação de Professores em Serviço nas Redes de Ensino da Região Sul

do Rio Grande do Sul – Curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Pretende-se analisar/compreender histórias de vida de doze professoras da turma de número sete, do município de São Lourenço do Sul e encontrar uma possível relação com suas opções pela docência em séries iniciais.

Segundo Queiroz,

[...] a história de vida [...] se define como relato de um narrador sobre sua existência através do tempo, tentando reconstituir os acontecimentos que vivenciou e transmitir a experiência que adquiriu. Narrativa linear e individual dos acontecimentos que, nele, considera significativos; através dela se delineiam as relações com os membros do seu grupo, de sua profissão, de sua camada social, de sua sociedade global, que cabe ao pesquisador desvendar. Desta forma, o interesse deste último está em captar algo que ultrapassa o caráter individual do que é transmitido e que se insere nas coletividades a que o narrador pertence. Porém, o relato em si mesmo, contém o que o informante houve por bem oferecer, para dar idéia do que foi sua vida e do que ele mesmo é. Avanços e recuos marcam as histórias de vida; e o bom pesquisador não devem interferir. (citado por SIMSON, 1988, p.20)

Portanto, a história de vida contém um conjunto de depoimentos que, nesta pesquisa, como afirmamos, são escritos. Os Memoriais Individuais proporcionam uma idéia sobre a vida dos sujeitos da pesquisa, as alunas-professoras, ou seja, como cada uma delas vivenciou/vivencia as experiências de vida e que implicações isso traz na atuação docente.

Estes relatos escritos/Memoriais Individuais, foram solicitados pela disciplina de ODP (Organização e Desenvolvimento da Pesquisa), através dos coordenadores do Programa Especial, no ano de 2002.

A disciplina ODP foi estruturada seguindo determinações da ANFOPE, visando desenvolver e sistematizar o estudo de metodologia da pesquisa e a execução de projetos de pesquisa, para que passem a integrar o fazer

pedagógico das professoras. Privilegia-se, então, a prática educativa baseada na ação-reflexão-ação nas relações escolares internas e no seu entorno. É objetivo desta disciplina exercitar a atitude reflexiva e crítica, pela qual o professor torna-se um profissional “ativo, reflexivo, questionador e, também, possivelmente, dotado de um saber que lhe é próprio como grupo” (MENGA; LÜDKE, 1997). Nesse sentido, os coordenadores do programa Especial solicitaram às alunas-professoras a elaboração dos Memoriais Individuais.

Segundo o Guia de Orientação para as Disciplinas em Serviço do Programa Especial:

Memorial é o registro da sua vida pessoal e profissional. Não há como separar. Nós somos um só. O nosso nome, a nossa história, experiências, crenças, valores, concepções, anseios, medos, conquistas, não nos abandonam quando entramos em sala de aula. Quando escrevemos sobre nós mesmos, ainda que seja sobre nossa vida profissional, isso também é assim. O Memorial tem uma função formativa: pensar sobre nós mesmos, sobre nossa história e sobre aquilo que fizemos ou deixamos de fazer em nossa prática cotidiana. Esse procedimento permite, na discussão e no confronto de idéias, exercitar o princípio da ação-reflexão-ação. Memorial é uma narrativa de si e da própria experiência. É um exercício de retomar a própria vida. Memória... reminiscência... recordação... lembrança...

Os relatos escritos são importantes e necessários, uma vez que as professoras precisam reconhecer sua própria condição de sujeito sócio-cultural para poder discutir sua prática, os conteúdos e as metodologias de ensino, redimensionando-as melhor.

Após as considerações iniciais sobre a intenção formativa dos Memoriais Individuais, passou-se a realizar algumas análises, ainda preliminares. Pôde-se constatar, então, depoimentos repletos de lembranças

de tempos e locais vividos, que permitiram o conhecimento mais próximo, pessoal e profissional, das professoras e de suas trajetórias.

Segundo Nóvoa (1992), a metodologia autobiográfica, ao mencionar o cotidiano escolar no centro da produção do conhecimento pedagógico, torna-se indissociáveis a vida e a docência, tanto para a pesquisa educacional, quanto para a profissionalização docente. Por isso, as alunas-professoras do Programa Especial construíram seus Memoriais Individuais, que contemplaram: trajetória pessoal, trajetória escolar, escolha profissional e confronto de saberes (sua prática x curso de formação).

Ao ler os 12 relatos escritos/memoriais individuais, elaborados pelas alunas-professoras, percebe-se que a escolha da profissão docente deu-se por vários motivos, dentre os quais: gosto pelo magistério, influência familiar, salário fixo, conteúdos de matemática mais fáceis no curso de magistério do que em outros cursos do ensino médio, para não precisar trabalhar na agricultura, e, porque, no momento, não vislumbravam outra atividade profissional.

Observa-se, nestes relatos, que cinco alunas-professoras tiveram a influência dos pais na escolha da docência, principalmente da figura paterna. Essas jovens parecem entender que o curso do magistério, pode acrescentar na educação de seus filhos e, futuramente, reforçar a renda familiar. Nota-se, também, que, embora a escolha profissional não tenha ocorrido por vontade própria, as alunas-professoras tem resignificado sua vida profissional, seu sentido de auto-realização, pois escreveram que gostam de exercer a docência, buscam qualificação e sentem-se “recompensadas quando os alunos aprendem”. Isso fica evidente no depoimento de uma aluna-professora, transcrito a seguir:

[...] fazia meu trabalho com toda a dedicação, procurando realizar atividades variadas, preocupando-me com a aprendizagem dos alunos. Fui estudando, comparecendo a reuniões para trocar idéias com outros

professores e participando de encontros em Pelotas. Trabalho há treze anos com as primeiras séries e estou me sentindo ótima.

De outra jovem, colhemos o seguinte:

Quando criança, sonhava em ser professora e consegui [...]. Em 1979 assinei meu contrato como professora e fui trabalhar na Escola Municipal Joaquim Nabuco, no 2º subdistrito de São Lourenço do Sul. Fazia meu trabalho com toda a dedicação, procurando atividades variadas, porque me preocupava com a aprendizagem dos alunos. Trocava idéias com a professora de outra turma e isso facilitava e contribuía para um bom trabalho, porque ela contava com muita experiência.

Percebe-se que esta aluna-professora, ao realizar seu “sonho”, assumiu o compromisso de fazê-lo da melhor forma possível. Investiu na metodologia de seu trabalho, utilizando atividades variadas para sensibilizar seus alunos, permitindo-lhes melhor aprendizagem. Para isso, recorreu a uma colega de escola, visando a troca de idéias e experiências pedagógicas.

Segundo Maurice Tardiff, Claude Lessard e Louise Lahaye (1991), estes saberes da prática e da experiência são adquiridos ao longo da profissão docente, desde a familiaridade com os saberes curriculares (conteúdos, programas, metodologias, materiais didáticos, etc.), até os modos de manejo com a turma, de resoluções de problemas específicos de sala de aula, tais como: aproveitamento de tempo, relacionamentos conflituosos dos alunos e sensibilidade para perceber quais os alunos que possuem mais dificuldades...

Porém, os saberes da prática têm limites e há necessidade também:

[...] dos saberes acadêmicos produzidos por pesquisadores e cientistas, que podem produzir novos referenciais para a prática docente. Nessa relação não pode haver hierarquias, não pode haver saberes mais ou menos importantes: ambos são de naturezas diferentes, mas podem e

devem contribuir para os avanços que ainda se fazem necessários no âmbito da escola. (PERES, 2002, p.17).

Atenta-se que os saberes da prática e os saberes acadêmicos complementam-se e fundem-se, na tentativa de melhor ressignificar a prática docente. Desta forma, a experiência concreta, proveniente da prática docente, deverá ter o respaldo do conhecimento científico. Ambos, produzirão novos saberes que, após (re)formulados, poderão ser socializados com outros professores.

Uma aluna-professora narra: “escolhi o magistério porque desejava um salário fixo e ajudar em casa. Hoje faço um Curso Superior para aprender mais. Ainda que o magistério seja considerado uma profissão pouco valorizada social e economicamente, a aluna-professora, em questão, escolheu esta atividade porque necessitava de uma renda fixa. Assim, o trabalho foi encarado como garantia de sobrevivência, isto é, como fonte salarial possível e acessível. Mas, observa-se que os baixos salários pagos aos professores, na maioria das vezes, os fazem “dobrar” a jornada de trabalho, assumindo oito horas de docência na escola. Outras vezes, a questão salarial é agravada pela impossibilidade de fazer cursos de atualização e realizar leituras.

O mesmo acontece em relação à falta de reconhecimento e valorização do trabalho dentro e fora da escola. Desvalorização profissional sentida pelas professoras, quando demonstram interesse por melhor qualificação. Ao pleitearem uma vaga num Curso de Formação Superior ou Pós-Graduação, tal atitude, às vezes, é percebida por colegas como um problema, pois, ainda que pouco, teriam que se afastar de suas funções docentes. É como se nos “dissemos que qualificar não é essencial”. Resistindo a essa baixa expectativa com relação à profissão docente, a aluna-professora investe em sua formação, buscando um espaço de reflexão e autoconhecimento para, cada vez mais, ressignificar o seu saber profissional.

No relato, a seguir, a aluna-professora declara que foi “escolhida” pelo magistério:

Decidi ser professora por acaso, mas creio que fui escolhida no momento em que me apaixonei pela profissão. No começo encontrei dificuldades, pois não tinha prática, nem embasamento teórico. O que mais me afligia era a indisciplina e os problemas relacionados com a aprendizagem. Com o passar do tempo, aprendi a gostar dos meus alunos e a pesquisar as causas e conseqüências de seus conflitos. Com meus alunos, tentava desenvolver aspectos afetivos e cognitivos, Mas, sinto que ainda preciso de um bom embasamento teórico.

Ao analisar a narrativa desta aluna-professora, observa-se que, embora não tenha “escolhido” sua profissão de forma intencional, conseguiu ressignificar sua “opção” pela docência. Possivelmente, esse movimento de ressignificação seja um indicador do importante papel que o trabalho assumiu em sua vida, uma vez que começou a gostar da docência, dos alunos, a preocupar-se com as dificuldades de aprendizagem e com as questões disciplinares. Tentando resolver situações de sala de aula, ela investiu na observação da turma e no desenvolvimento afetivo e cognitivo dos alunos.

No relato, a seguir, pude constatar a preocupação da aluna-professora com o processo de alfabetização de seus alunos:

Enquanto realizava o período preparatório, escolhi meu “método” de alfabetização e optei pela cartilha “Caminho Suave” de Branca Alves de Lima, que vinha acompanhada de um manual de instruções sobre o trabalho integrado com outras disciplinas. Achei a forma de alfabetizar excelente e isso aconteceu, também, na visão da outra professora. E, quanto àqueles que não se alfabetizaram, apenas dois, eu estava salva pela concepção inatista: analfabetos, pobres e negros freqüentam pouco às aulas...isso era tido como normal. Se chegassem a se alfabetizar, todo o mérito seria da professora.

A partir dessas colocações, percebi seu interesse em descobrir o que é “ser alfabetizadora”. Ela se dá conta de que alfabetizar é conhecer o mundo comunicando-o. Isso significa que uma criança começa a ler quando descobre que o mundo é construído de coisas para se pegar, cheirar, sentir...e que também pode ser copiado, dramatizado, expresso na música, na palavra falada e escrita.

Segundo Kramer (1995), “a alfabetização é um processo que começa a ser construído fora e antes da entrada da criança na escola”. Na sua “fala”, a aluna-professora ainda evidencia sua preocupação com a escolha do método de alfabetização, enfatizando os aspectos de natureza psicomotora. No decorrer do período preparatório, costuma utilizar exercícios de discriminação auditiva, visual e de coordenação motora.

É provável que a professora desconheça a importância do aspecto simbólico da linguagem escrita, valorizando mais as habilidades percepto-motoras e reforçando seu aprimoramento. No momento da escolha de métodos e técnicas, é necessário que se tenha claro e definido o “para que” alfabetizar. Esta reflexão pode facilitar o entendimento da função social e cultural da leitura, aliás percebida pela professora quando diz: “analfabetos e negros freqüentam pouco às aulas... era, então, visto como normal”.

Para realizar um bom trabalho, creio que o(a) professor(a) precisa ter pleno conhecimento da natureza infantil, saber dos interesses e da inserção de seus alunos no meio social. É preciso que se valorize a “cultura” que as crianças já adquiriram e a forma como se relacionam, os valores que trazem internalizados e suas condições objetivas de vida, tais como alimentação, moradia e saúde.

Conhecer concretamente os alunos que se vai alfabetizar, facilita a escolha de métodos e atividades significativas que, certamente, acrescentarão muito ao processo de desenvolvimento e para a aquisição de novos conhecimentos.

E assim, através de um lento aprendizado de nossa profissão e de nossa vida, vamos ressignificando a escolha e a organização do trabalho docente, resistindo às pressões a que somos submetidos no dia a dia, ocupando espaços, revendo planos e (re)organizando saberes. E é desta forma dialética que construímos a professora que somos.

ARTICULAÇÕES FINAIS

As lembranças contidas nos Memoriais Individuais, elaborados pelas alunas-professoras, trazem marcas da infância, da vida escolar, da opção profissional e da prática docente. Analisei-as com um olhar muito peculiar. Outros olhares poderão ser direcionados ao que relatei, assim como eu mesma, com o passar do tempo, poderei fazer novas interpretações e análises. No decorrer deste estudo, tenho percebido que as histórias de vida das professoras evidenciam estreita relação com a sua formação docente, ou seja, a história pessoal de cada sujeito da pesquisa influenciou, sobremaneira, a escolha e o desempenho profissional.

E é desta forma que vou descobrindo como cada docente pesquisada constituiu os princípios fundamentais de uma profissão que se tornou parte integrante de suas vidas e de seu próprio ser.

REFERÊNCIAS

ALLENDE, Isabel. *Meu pai inventado*. 2ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

ALCÀNZAR I GARRIDO, Joan del. As fontes orais na pesquisa histórica: uma contribuição ao debate. *Revista Brasileira de História*. São Paulo: ANPUH/Ed. Marco Zero. Vol. 13, nº 25/26, set. 1992/agosto, 1993. p. 33-54.

ERRANTE, Antoinette. Mas afinal, a memória é de quem? Histórias orais e modos de lembrar e contar. *História da Educação*. ASPHE - FaE/UFPel. n. 8, setembro, 2000. p. 141-174.

FONTANA, Roseli. *Como nos tornamos professoras*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

GOMES, Ângela de Castro. A guardiã da memória. Acervo. *Revista do Arquivo Nacional. Estudos de Gênero*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, V. 9, nºs 1, 2. jan./dez., 1996.

JANOTTI, Maria de Lourdes M e ROSA, Zita de Paula. História oral: uma utopia? *Revista Brasileira de História*. Memória, História e Historiografia. Dossiê Ensino de História. São Paulo: ANPUH/Ed. Marco Zero. Vol. 13, nº 25/26, set. 1992/agosto 1993. p. 7-16.

KRAMER, Sônia. *Alfabetização, leitura e escrita*. Formação de professores em curso. São Paulo: Ática, 1995.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens múltiplas*. São Paulo: EPU, 1986.

_____. Formação inicial e construção da identidade profissional de professores de 1º grau. In: CANDAU, Vera (org.). *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1997.

MARTINAZZO, Celso José (org.). *História de vida de professores: formação, experiências e práticas*. Ijuí: Unijuí, 2000.

MONTENEGRO, Antonio Torres. História oral: caminhos e descaminhos. *Revista Brasileira de História*. São Paulo. ANPUH/Ed. Marco Zero. vol. 13, n 25/26, set. 1992/agosto 1993, p.55-65.

NÓVOA, Antônio. Os professores e as histórias de sua vida. In: NÓVOA, Antônio (org.). *Vida de professores*. Porto: Ed. Porto, 1992.

_____. (org). *Profissão: professor*. Porto: Ed. Porto, 1991.

_____. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, Ivani. *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. 2ed. Campinas: Papirus, 1997.

PERES, Eliane. *Compreendendo a profissão docente: relações entre formação, saberes e prática pedagógica*. Pelotas: Seiva, 2000.

PROGRAMA ESPECIAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SERVIÇO NAS REDES DE ENSINO DA REGIÃO SUL DO RIO GRANDE

DO SUL. Curso de licenciatura plena em Pedagogia. Pelotas: Faculdade de educação/UFPel, 2001.

SIMSON, Olga de Moraes (org.). *Experimentos com histórias de vida*. São Paulo: Vértice/Revista dos Tribunais, 1998.

_____. (org.). *Experimentos com histórias de vida: Itália/Brasil*. São Paulo: Vértice/Revista dos Tribunais, 1998.

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

ASPECTOS DO ENSINO PRIVADO E DO ENSINO PÚBLICO NA CIDADE DE PELOTAS-RS (1875-1910)

Helena de Araujo Neves
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPel -
lennan@terra.com.br

Giana Lange do Amaral
Profª. Drª. do PPGE/FaE/UFPel - giana@ufpel.edu.br

Resumo: Este artigo tem por objetivo apresentar alguns aspectos do ensino privado e do ensino público na cidade de Pelotas, investigados por meio do conteúdo de anúncios publicitários institucionais e de relatórios, durante a segunda metade do século XIX, e início do século XX.

Palavras-chave: Ensino Público, Ensino Privado, Anúncios Publicitários

Introdução

Este artigo faz parte de uma pesquisa mais ampla – desenvolvida em nível de mestrado – que apresenta um estudo caracterizado como uma pesquisa qualitativa, que possui uma abordagem sócio-histórica, envolvendo como procedimento técnico a pesquisa documental – cujas principais fontes consultadas são anúncios publicitários de instituições de ensino pelotenses. Tem por objetivo investigar as características do ensino oferecido na cidade de Pelotas – durante a segunda metade do século XIX, e início do século XX. Para isso, divulgará o conteúdo de algumas propagandas de instituições de ensino pelotenses, ilustrando serviços oferecidos por instituições de caráter público e privado, além de apresentar algumas reflexões – com base no contato com as fontes – sobre o ensino privado e o ensino público em Pelotas.

Na pesquisa que vem sendo realizada foram investigadas, até o momento, 9903 unidades de jornais, tendo sido catalogados 276¹ anúncios de instituições de ensino pelotenses – todos eles inéditos. O

¹ O número de anúncios catalogados supera o número de instituições encontradas (57), até o presente momento da pesquisa. Isso porque algumas instituições publicavam mais de um modelo de anúncio.

ineditismo refere-se ao fato de que não estão sendo computados os anúncios que aparecem mais de uma vez em um mesmo jornal, ou anúncios repetidos em diferentes publicações. Dentre os jornais pesquisados encontram-se os seguintes títulos: *Jornal do Comércio*, *Correio Mercantil*, *A Discussão*, *A Nação*, *Nacional*, *Onze de Junho*, *Opinião Pública*, *Rio Grandense*, *Diário de Pelotas*, e o *Diário Popular*. Além desses, foram investigados também os *Relatórios da Intendência* dos anos de 1904, 1906, 1909, 1910 e 1912, *Relatórios da Secretaria de Estado dos Negócios do Interior e Exterior do Rio Grande do Sul* dos anos de 1893, 1894, 1889, 1900, 1901, 1902, 1903 e 1909, e *Relatórios de entrega da administração da Província do Rio Grande do sul* de 1849, 1868, 1881, 1882 e 1887.

O recorte temporal estabelecido para a pesquisa compreende o período entre os anos 1875 e 1910. Essa determinação foi realizada levando em consideração dois fatores: o primeiro, e provavelmente o mais importante, é o fato de que a propaganda torna-se, nesse período, uma das únicas fontes existentes que contém informações sobre escolas que tiveram uma duração efêmera – algumas delas constituídas por um único professor – ou que não existem mais nos dias atuais. O segundo fator está relacionado à possibilidade de acesso ao acervo de jornais existentes na Bibliotheca Pública Pelotense. São disponibilizados para consulta jornais com publicações a partir do ano de 1875, por isso essa data de início. Já o ano de 1910 está ligado ao fato de que, a partir da década seguinte, surgiram escolas públicas municipais e estaduais, e escolas particulares que, ao que tudo indica, configuram um diferente perfil educacional para a cidade de Pelotas.

As reflexões acerca das tendências teórico-metodológicas em História da Educação e sobre a História das Instituições de Ensino têm como referência: Buffa e Nosella (1998), Le Goff (1992), Chartier (1990), Werle (1993, 2002), Magalhães (1996, 2000), Cury (2005), Amaral (2005), Tambara (2000), Azevedo (1964), Ragazim (2001), Pinsky (2005), entre outros. Com relação aos estudos referentes à fonte privilegiada para a

realização da pesquisa – a propaganda – destacam-se as investigações de Martins (1997) e Kotler (1994) que auxiliam na ampliação de um referencial mais diversificado, em busca de uma imersão profunda nas fontes selecionadas.

Um panorama sobre a educação no Brasil no final do século XIX início do século XX

Por mais de duzentos anos os jesuítas mantiveram no Brasil um sistema escolar de ensino que visava o preparo dos jovens da elite brasileira para estudar em Coimbra ou na França. O alvará do Marquês de Pombal, em 1759, resultou no fechamento de colégios jesuítas mantidos no Brasil, quebrando o monopólio que, até então, a ordem exercia. No ano de 1772 a Coroa Portuguesa propõe então as aulas-régias, que eram disciplinas autônomas e isoladas, ministradas por diferentes professores, sem articulação com os demais, ou com uma escola. Em 30 de junho de 1821, a Regência do Reino Português representado pela figura de D. João V, por meio de um decreto assinado em 28 de junho daquele ano, permite a qualquer cidadão o ensino e abertura de escolas de primeiras letras. Verifica-se, por meio do decreto, que o Estado assume o papel de educador mas, impotente, não consegue universalizar o indispensável estudo das primeiras letras, repassando, parcialmente, essa responsabilidade para a iniciativa privada (CURY, 2005, p.4).

A constituição de 1824, em seu art. 179, XXXII, estabelecia que “a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos”. Entretanto, segundo Tambara e Arriada (2005, p.7) não era explicado de onde viriam as verbas para garantir a gratuidade. Com relação à criação de instituições de ensino, a lei de 15 de novembro de 1827 apresenta em seu artigo primeiro que “em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos haverá escolas de primeiras letras que forem necessárias” (TAMBARA e ARRIADA, 2005, p.24). Essa lei ilustra um Brasil que via na instrução uma das principais estratégias de civilização de seu povo, em que instruir era tarefa fundamental do Estado Brasileiro. Os resultados porém dessa lei,

“fracassou por várias causas, econômicas, técnicas e políticas, não corresponderam aos intuitos do legislador; o governo mostrou-se incapaz de organizar a educação popular no país” (ALMEIDA, 2000). Durante o período imperial havia, em várias Províncias, intensas discussões acerca da necessidade da escolarização da população, sobremaneira das camadas inferiores da sociedade. Todavia, a presença do estado no tocante à educação, neste período, como observado, pode ser considerada pequena e pulverizada. Segundo Tambara (2000, p.102):

a idéia da liberdade de ensino constitui a pedra angular da estrutura escolar que se vai instalando na província. Apesar de em meados do século os secretários se preocuparem com o controle dos estabelecimentos particulares de ensino. Esta é uma atitude que paulatinamente vai cedendo terreno para a implantação de um sistema genuinamente positivista seguindo o lema: ensina quem quer onde quiser e como puder. Por uma série de circunstâncias o ensino privado procurava na liberdade de ensino uma forma de escapar do controle provincial sobre suas atividades.

Cury (2005, p.11) afirma que se o princípio da educação pública tinha sua matriz no princípio da igualdade, e a educação escolar sob instituições privadas se aninhava no princípio da liberdade de ensinar, inclusive algo de diferente, “desde que garantidos os elementos comuns e desde que esse diferencial seja conseqüente com os princípios de uma sociedade democrática”. Para Tambara (2000, p.66) o ensino, no Rio Grande do Sul, tinha um processo de exclusão de significativos contingentes da população no que se refere à instrução elementar e, principalmente, à oportunização do ensino secundário. Este aspecto decorria principalmente porque na província, assim como no resto do Brasil, o ensino era uma reserva de mercado da iniciativa privada: “assim somente aqueles segmentos da população que podiam arcar com o ônus do ensino pago é que prosseguiram nos estudos”. A exclusão, segundo Ribeiro (1978), não ocorria gradativamente de um nível de ensino para o outro, mas sim, marcadamente no início da escolarização – já que a grande maioria não tinha condições, e boa parte nem interesse diante do regime de vida a que estava submetida, em ingressar e permanecer na escola. A reduzida camada da classe média é que, aos poucos, nas últimas décadas do império, amplia-se e pressiona a abertura de escolas.

Diante do quadro exposto o que se percebe é que a população recorria às aulas particulares, ou à generosidade alheia, para suprir a ausência do Estado. Conforme Cardoso (2005, p.183):

não havia disputa entre a escola pública e a particular nesse contexto, o que não deixa de ser um paradoxo, porque a Coroa portuguesa teve um grande empenho em elaborar uma legislação bastante restritiva, minuciosa, comprometida com uma idéia de progresso e de civilização, voltada tanto para a implantação da escola pública quanto para o funcionamento da particular, sem no entanto promover condições reais de aplicabilidade da mesma.

Segundo o autor, mesmo durante o Período Imperial brasileiro não se observa uma disputa entre o ensino público e o privado, “uma vez que a escola pública nunca preencheu as necessidades da população, portanto a escola particular mantinha um espaço de atuação que era complementar e não concorrente” (CARDOSO, 2005, p.183).

Aspectos sobre o ensino privado em Pelotas

Nas três primeiras décadas do século XIX, Pelotas transforma-se de incipiente povoação em próspera cidade, assumindo uma posição de centro econômico da região. Nesse período sua economia estava centrada nas estâncias e nas charqueadas. A pujança vivida na cidade foi consolidada ao se tornar um centro industrial e comercial charqueador mais importante de toda a Província. A riqueza que circulava em Pelotas proporcionou uma vida social e cultural intensa e, os costumes, os comportamentos, o lazer, as artes, e as atividades intelectuais – de um modo geral – foram inspirados principalmente no município da Corte (Rio de Janeiro) e nos países da Europa.

O cenário em que esta pesquisa se concentra, anos de 1875 a 1910, foi um momento de ascensão e declínio das charqueadas, em que a oferta de serviços urbanos aumenta – com a diversificação de atividades econômicas voltadas para o comércio e para o serviço. Por sua vez, esse alargamento das atividades econômicas gera uma necessidade de especialização da mão-de-obra existente. Acredita-se então que, neste momento, a educação torna-se fundamental para o desenvolvimento de tais atividades, e conseqüentemente para a cidade.

Com relação aos primórdios da escolarização em Pelotas acredita-se que no ano de 1832 existiam cinco aulas particulares em funcionamento, freqüentadas por 244 alunos, sendo 35 do sexo feminino (MAGALHÃES, 1993, p.225). O fato de Pelotas ser referenciada como importante centro educacional da Província, conforme Reverbel (1981, p.35), vinha então desde 1832, quando foram fundados os primeiros colégios particulares de projeção, que começaram a ser freqüentados por estudantes oriundos de quase todos os rincões gaúchos. Durante a segunda metade do século XIX, a cidade abrigou um número expressivo de instituições de ensino particulares. Eram conceituadas escolas de ensino primário e, mesmo, de humanidades que nada ficavam a dever às da capital rio-grandense na mesma época. “Ali professoravam mestres do quilate de Carlos Von Koseritz, Carlos André Laquintinie, Bibiano de Almeida, Bernardo Taveira Junior, Luís Carlos e Afonso Emílio Massot” (REVERBEL, 1981, p.35).

Com base nos dados apresentados por Magalhães (1993), sobre a escolarização entre 1847 e 1891, percebe-se que houve um aumento da oferta de instrução – o crescimento foi triplicado. Em 1847 havia 11 escolas em Pelotas, públicas e particulares, em 1861 passam a existir 14 escolas; em 1873, 28 escolas, já em 1891 ela contava com o total de 46. Durante esses trinta anos as escolas particulares, que possuíam em seus quadros professores estrangeiros, especialmente franceses ou de origem francesa, e portugueses ou descendentes de portugueses, proliferavam-se no cenário educacional pelotense.

Durante a República Velha (1889-1930) predominava uma política de incentivo à iniciativa privada, e ao municipalismo, sem um real comprometimento do estado com o desenvolvimento das atividades econômicas, representando ele um papel de supervisor dessas atividades mais do que propriamente seu propulsor. Com relação ao ensino secundário em Pelotas, assim como no resto do país, este era normalmente caracterizado por aulas avulsas, que preparavam os alunos para prestarem os exames de acesso ao ensino superior. Esse nível de

ensino estava concentrado nas mãos da iniciativa privada. “Neste período muitas alterações foram feitas nesta estrutura. Mas, fundamentalmente, o sistema possuía como diretriz principal o currículo, matérias e conteúdos do Colégio Dom Pedro II” (TAMBARA, 2000, p.75).

Por meio dos anúncios institucionais foram arroladas, no período estudado, 31 instituições que chegaram a oferecer o ensino secundário na cidade. Dessas, apenas 2 dedicavam-se integralmente a essa modalidade de ensino. Foram encontrados ainda, por meio das propagandas, um total de 54 instituições privadas. É importante salientar que, ao longo dos 35 anos em que esta pesquisa se concentra, instituições abriram e fecharam na cidade de Pelotas. Esses números, arrolados por meio dos anúncios não representam, portanto, a existência de instituições funcionando concomitantemente. Ainda com relação à iniciativa privada, no relatório de 1912 encontra-se um mapa escolar das aulas particulares – que perfazem um total de 83 escolas particulares com 3.391 alunos – sendo que desses, 2.256 faziam parte do sexo masculino e 1.135 do feminino. Nesse contexto percebe-se, tanto pelo conteúdo dos anúncios, como através dos relatórios, que foram muitas as iniciativas do ensino privado na cidade durante o período estudado.

Ao analisar o conteúdo dos anúncios com relação às “condições de admissão”, percebe-se as relações comerciais que essas instituições mantinham com a população, como verificado nestas propagandas²:

[...] Estatutos da matrícula (por trimestre)
Internos100 \$ 000
Meio Internos60 \$ 000
Externos Secundários 30 \$ 000
Os internos pagarão mais 20\$000 de jóia para o uso de cama e suas pertencas excepto roupa. Deverão trazer um facto e chapéu preto. Pagarão mais 3\$000 por anno para papel, tinta e pennas. Bellas-Artes e escripturação mercantil é pago em separado. Botica, medico, roupa lavada, 15\$000 por trimestre. O alumno que se retirar sem prévia participação, e deixar passar três mezes, perderá o que tiver deixado no collegio [...]
N. B. Decididamente não se recebe alumno algum sem que seja pago por trimestre adiantado (Jornal Correio Mercantil de 3/01/1876, anúncio do Collégio Reis).

² Os conteúdos dos anúncios, apresentados ao longo deste artigo, serão mantidos com a grafia original.

[...] as pensões e meia-pensões deverão ser pagas por trimestre adiantados, e a gratificação dos externos mensalmente, sem nenhum desconto por molestia ou faltas que não excedam a um mez. Cada alumno pensionista, além do fato e roupa branca necessária para o uso e para cama, deverá ter marqueteira, travesseiro, colchão, lavatório, bacia de rosto, espelho, pente de alisar fino, escova de dentes e thezoura de unhas. O collegio poderá fornecer estes objetos mediante a retribuição de 32\$rs. A despeza com a roupa lavada e engomada não entra na pensão. O collegio fornece papel, pennas, tinta, etc. os livros, porém, serão por conta dos pais correspondentes, devendo serem dos compêndios adoptados pelo collegio (Jornal Correio Mercantil de 2/3/1877, anúncio do Collegio União).

Esses anúncios apresentam uma prática exercida por muitas das instituições encontradas: a cobrança do trimestre adiantado. Isso pode apontar para o fato de que neste período havia inadimplência na cidade, ou mesmo desistência, sendo assim o colégio estaria se prevenindo economicamente. Ilustram ainda as relações comerciais existentes no ensino privado, em que o aluno era obrigado a pagar a jóia, roupa lavada, bem como, em alguns casos, ser responsável por trazer o papel e a tinta que usaria durante aquele trimestre.

É interessante observar também algumas estratégias exercidas pelas instituições, no intuito de cooptar novos alunos o que, em uma primeira análise, pode ilustrar como o estudo era oneroso para grande parte da população – já que as próprias escolas tomavam algumas atitudes para tornar seus preços mais atrativos para seus alunos, como observado a seguir:

[...] desde que as aulas sejam freqüentadas por numero superior ou igual a 40 alumnos, se fará um abatimento em suas mensalidades (Jornal Correio Mercantil de 11/1/1877, anúncio da Escola Nocturna Pelotense).

Com base no conteúdo das propagandas, e por meio de pesquisas sobre o ensino em Pelotas, verifica-se que o ensino privado era uma realidade para a cidade, em que as relações econômicas eram bem definidas e, ao mesmo tempo, se tornava, em alguns momentos, uma das únicas formas encontradas pela população de acesso à instrução. As instituições, por sua vez, estavam sob o julgo da legislação e iam se constituindo, com o passar dos anos, buscando melhorar seu quadro de professores – assim como a sua estrutura física e pedagógica. Observa-

se também um comprometimento dessas em manter o nome da cidade como um centro de educação e cultura no estado – um sentimento que era freqüentemente divulgado.

“Atenção alunos pobres³”: iniciativas de ensino público em Pelotas

O ensino privado, como mencionado anteriormente, era livre no Rio Grande do Sul. Segundo Schneider (1993, p.283), essa liberdade de ensino acabava trazendo efeitos negativos no que se refere à oferta do ensino público. Aliás, no Brasil em geral, havia o incentivo do Estado para a proliferação do ensino particular, tanto no período colonial como durante o Império.

Com o Ato Adicional de 1834 as províncias adquirem o direito de legislar sobre a instrução pública primária e secundária, enquanto que o ensino superior ficava a cargo do governo central. Isso significou um mecanismo de reforço ao sistema de formação de quadros, pois o governo central, agora oficialmente, cuidava do ensino superior. Enquanto isso, as províncias amargavam as dificuldades de dar conta da instrução primária e secundária com seus poucos recursos. Ao se investigar o ensino público no Rio Grande do Sul percebe-se que a década de 1870, período que esta pesquisa aborda, caracterizava-se pela busca de aperfeiçoamento do magistério provincial, e pela necessidade de superar a falta de instrução de mais de dois terços da mocidade Rio-Grandense. (SCHNEIDER, 1993, p.283). O ensino elementar obrigatório, embora reconhecido por lei, como anteriormente abordado, não havia sido colocado em prática. Um dos fatores para que isso ocorresse, segundo a autora, além da falta de recursos, estava relacionado ao descaso e a omissão quanto aos assuntos da educação pública; à necessidade de dividir a tarefa com a sociedade; e à falta de preparo dos professores. Com isso, por meio dos estudos de Villela (2000, p.103), constata-se que nos anos de 1870 assistiu-se a uma revalorização das escolas normais

³ Expressão usada na legislação - no artigo 10, do Ato de 22 de fevereiro de 1876 - ao se referir aos alunos carentes, e também encontrada nos anúncios de algumas instituições de ensino – ao oferecer vagas para esse público específico.

que vão, aos poucos, formando professores habilitados, além de dar espaço para a especialização, prevista por lei, daqueles professores já em exercício. Além disso, a disponibilidade de circulação dos capitais, que já não eram movimentados pelo comércio de escravos, acabou favorecendo a aplicação deste em outros setores, financiando, por exemplo, obras que viabilizavam as comunicações como a construção de estradas de ferro, a navegação a vapor, os cabos telegráficos, a iluminação pública – “mudanças que redefiniam as percepções de tempo e espaço, formavam novos hábitos na população, estimulavam a criação de novos serviços e, finalmente, ampliavam a demanda por instrução” (VILLELA, 2000, p.115).

Com relação ao ensino público em Pelotas, embora não haja registros, acredita-se que em 1820 funcionava uma escola de instrução elementar pública na cidade. No Relatório da Intendência de Pelotas do ano de 1902 há um mapa – demonstrativo das aulas públicas e particulares no período compreendido entre os anos de 1834 a 1850 – que registra uma aula pública de ensino noturno contendo 96 meninos, e uma aula pública para meninas freqüentada por 22 alunas. Antes de 1860 já existiam então, em Pelotas, as primeiras escolas de instrução pública, mas “todas elas – as aulas públicas e as particulares – foram fechadas durante a Revolução Farroupilha, sendo reaberta a escola pública apenas em 1845” (MAGALHÃES, 1993, p.226).

Por meio das propagandas encontrou-se, até este momento da investigação, apenas 3 instituições de caráter público. Em contrapartida, ao se analisar o Relatório do Inspetor Geral da Instrução Pública do ano de 1901, sobre o ensino público em Pelotas no ano de 1900, verifica-se um total de 27 escolas, sendo 16 do sexo masculino, 9 do sexo feminino e 12 mistas – que abrigavam uma população escolar de 1.833 alunos. Já no Relatório do Inspetor Geral da Instrução de 1903, sobre o ano de 1902, esse número cresce: Pelotas passa a ter 37 escolas, sendo 16 para o sexo masculino, 8 para feminino e 13 para o ensino misto. Diante desses números percebe-se que o ensino público, apesar de existir, não anunciava como a iniciativa privada – provavelmente pelos custos dessa

publicação, além do que, acredita-se que esse não era um serviço que necessariamente precisava de apelos de venda para convencer seus possíveis consumidores.

Já no Relatório da Intendência do ano de 1910 é registrada a estatística escolar em que aparecem 3 aulas noturnas municipais contendo 132 alunos homens, e 44 aulas estaduais com um total de 828 meninos e 1007 meninas. O que se verifica é que com uma diferença de oito anos duas aulas são criadas, ocasionando o aumento da quantidade de alunos em 36 unidades. Outro fator relevante a ser observado é a oferta de ensino estadual, em que as crianças se encontravam em maior número. Nesse relatório ainda é possível encontrar tal registro com relação ao ensino público no município:

procurando cooperar com o estado na disseminação do ensino, além das aulas que o município já mantém na cidade, estabeleceu outras no distrito ruraes, localizando-as nos pontos julgados mais convenientes, de forma que seus benefícios alcancem o maior número de creanças⁴ [...] (Relatório Intendencial de 1910).

Durante o período em que esta pesquisa se concentra (1875-1910), o que se tem observado é a predominância de instituições de caráter privado que mantinham escolas com ensino misto, ou separadamente para meninos e para meninas, cursos preparatórios para os exames, aulas avulsas oferecidas por professores particulares – que ministravam seus conteúdos em suas próprias residências, ou na casa de seus alunos. O ensino privado continua a existir, mas a partir de 1910 percebe-se que aumenta o número de escolas públicas municipais e estaduais. A relevância desse aspecto também é abordada nos estudos de Huch e Tambara (2005, p.68), quando apresentam que o investimento feito pela iniciativa privada no setor educacional estava associado à ineficiência do poder público em atender esta demanda. Segundo os pesquisadores, esta assertiva é comprovada pelo fato de que a partir de meados da década de 10 começa a diminuir a intensidade do investimento privado devido principalmente a política de nacionalização do ensino, e a conseqüente expansão da rede pública de ensino.

⁴ A grafia do texto original foi mantida.

Até este momento da pesquisa, o que se encontrou, por meio dos anúncios, foram algumas iniciativas de ensino gratuito na cidade de Pelotas, realizadas, por exemplo, pela Bibliotheca Pública Pelotense:

BIBLIOTECA PUBLICA PELOTENSE

Curso Noturno

De ordem do Sr. Dr. Presidente levo ao conhecimento de quem possa interessar, que acha-se aberta, na secretaria d'esta instituição, todos os dias úteis, de 6 às 8 horas da noite, a matricula para o curso de noções de mathematica applicadas a industria e commercio e noções de physica e chimica que será installado no dia 1º de abril próximo.

A matricula que é gratuita, encerrar-se-á definitivamente no dia 31 do corrente, sendo o curso gentilmente dirigido pelo sr. Professor Octavio Augusto de Faria.

Pelotas, 16 de março de 1907, Francisco Cunha Ramos – 1º secretário (Jornal Diário Popular de 22/3/1907).

A criação, em 1875, da Bibliotheca Pública Pelotense foi um fator importante para o desenvolvimento educacional pelotense. Conforme Peres (1995, p.184), a Biblioteca Pública foi resultado do momento cultural e econômico vivido pela cidade, associado “à disponibilidade e ao interesse da elite em fazer de Pelotas um dos maiores e mais importantes centros culturais do Rio Grande do Sul”. Para Loner (2001, p.73) a educação e a possibilidade das aulas noturnas, incluindo as da Biblioteca Pública, não eram apenas “arma de disciplinamento do trabalhador para a elite, mas era vista, pelos operários, como uma arma para a sua libertação social, pois somente através do estudo poderiam vislumbrar a mudança de sua situação”. Como as aulas públicas eram diurnas, e diminutas, tornava-se pouco provável que os trabalhadores pudessem freqüentá-las. Com isso, entidades e associações mantiveram aulas públicas noturnas, gratuitas, que atendiam a demanda operária bem como seus filhos: “a mais antiga e que se manteve por mais tempo foi da Biblioteca Pública, atuando desde 1877, com um curso noturno, em que muitos trabalhadores se alfabetizaram, inclusive ex-escravos” (LONER, 2001, p. 74).

É de incontestável vantagem o estabelecimento dessas escolas, onde procuravam de noite o ensino que não podem obter de dia, os operários ou filhos de operários que tem de, por meio do trabalho de seus ofícios, promover os recursos de sua subsistência (TAMBARA, 2000, p.136).

Outra forma de oferta gratuita de ensino é encontrada por meio das propagandas de algumas instituições, em que a escola oferece vagas para “alunos pobres”, uma expressão usada pelas instituições, e pela própria legislação. Além disso, ilustra uma prática realizada por algumas instituições, em que as viúvas acabavam por ter um auxílio, já que muitas delas não trabalhavam fora de casa, uma realidade comum para aquela sociedade:

Alumnos Pobres

O Collegio dá instrução gratuita até aos preparatórios, á 10 alumnos pobres, os quaes já freqüentam as diferentes aulas. As aulas deste estabelecimento estão funcionando desde o dia 7 de janeiro corrente (Jornal Onze de Junho de 9/1/1884, anúncio do Collegio Sul-Americano).

[...] entrada às nove horas, preços conforme o ensino, de dois até cinco mil réis. Ensina-se grátis aos pobres reconhecidos. (Jornal Correio Mercantil de 5/1/1894, anúncio do Collegio Particular).

Condições de Admissão

[...] Aceitam-se grátis doze meninos e meninas, filhos de viúvas, cuja fallencia de meios as iniba de pagar, comprovada por certificado do referendissimo parcho [...] (Jornal do Comércio de 8/1/1876, anúncio do Collegio Arnizaut Furtado).

No artigo 10, do Ato de 22 de fevereiro de 1876, semelhante ao artigo 11 do Regulamento de 5 de abril de 1869 e ao artigo 10 do Regulamento de 1857, verifica-se que essa oferta de vagas, para alunos que não tinham condições de arcar com os custos do ensino privado, estava prevista em lei:

quando em uma paróquia ou distrito por sua pequena população, falta de recursos ou qualquer outra circunstância, não se reunir número suficiente de alunos que justifique a criação da escola, ou sua continuação, e houver no lugar escola particular, poderá o Diretor Geral, com a aprovação do Presidente da Província, contratar com o professor dessa escola a admissão de *alunos pobres* mediante uma gratificação de 2\$000 réis por cada um até o número de vinte, e a de 50\$000 réis mensais desse número para cima. (SCHNEIDER, 1993, p.282).

No caso específico desta instituição, assim como em outras quatro encontradas na pesquisa que oferecem vagas para alunos carentes, não foi possível detectar se estavam cumprindo a lei, ou se ofereciam vagas como política da instituição – já que a filantropia era retribuída com um status social positivo.

[...] Attendendo á proteção expontanea e sempre crescente que nos tem sido dispensada, continuaremos, como o fizemos durante o anno

findo, a dar instrução gratuita aos alumnos (no máximo até 20) estudiosos e de bom comportamento, cujos paes não possam satisfazer as contribuições. Também fornecemos gratuitamente os livros necessários aos alumnos que, nessas condições não poderem por falta absoluta de meios, fazer aquisição dos mesmos [...] (Jornal Correio Mercantil de 6/1/1894, anúncio do Atheneu Pelotense).

Ao longo da pesquisa, além de observar vagas destinadas pelo ensino privado aos alunos carentes, encontrou-se uma instituição pública – criada no ano de 1886, denominada Escola Popular – anunciando vagas para meninos nos jornais locais, como ilustram estes anúncios:

ESCOLA POPULAR

No dia 7 de janeiro do anno próximo vindouro, abrir-se-há no Parque Pelotense, uma aula gratuita de instrução primaria para meninos sob a denominação acima. Desde já, fica aberta a matricula no mesmo estabelecimento. O professor, Antonio T. de Faria (Jornal A Nação de 6/1/1885).

ESCOLA POPULAR PRINCIPE DO GRÃO-PARÁ

Reabriu-se hoje esta escola, fundada no Parque Pelotense, sob a mesma direcção e fiscalização. É superfluo recommendar aos pais de família este estabelecimento de instrução gratuita, porque ninguém ignora os proveitos que se auferem da instrução. A *Escola Popular*, collocada actualmente sob as vistas protectoras dos poderes públicos, visto a concessão que lhe fez a direcção fiscal da instrução pública, na província, acha-se habilitada a fornecer aos alumnos pobres os compêndios necessários ao ensino (Jornal Diário de Pelotas de 11/1/1887).

Durante o período em que esta pesquisa se concentra, constata-se que a propaganda foi uma ferramenta utilizada muito mais pela iniciativa privada do que pela pública. Por outro lado, mesmo que os relatórios contenham dados mais específicos sobre o ensino público, a propaganda é que tem possibilitado encontrar dados do dia-dia de uma instituição, algo que os relatórios não têm permitido. Além disso, o ensino privado não mantinha com o governo uma declaração fiel e sistemática de seus quadros. Por isso, tem-se optado por reunir essas duas fontes – já que elas se complementam, principalmente no que se refere a informações sobre o ensino público na cidade de Pelotas.

Diante do todo exposto, percebe-se que o período selecionado para esta pesquisa se caracteriza por ter uma forte concentração de oferta de ensino privado, em que começa a existir uma participação de ensino gratuito mais sistematizada, que caminha em direcção a uma alteração no

perfil educacional pelotense: que aos poucos vai se municipalizando e estadualizando, aumentando a oferta do ensino público no município.

Referências

AMARAL, Giana Lange do. **Gymnasio Pelotense e a Maçonaria: Uma face da História da Educação em Pelotas**. Pelotas: Seiva Publicações, 2005.

CARDOSO, Tereza Fachada Levy. As Aulas Régias no Brasil. In: BASTOS, Maria Helena Câmara (org). **História e Memória da Educação no Brasil**. vol.1, Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O Público e o Privado na História da Educação Brasileira – Concepções e Práticas Educativas. In: LOMBARDI, Mara Regina M. Jacomeli; SILVA, Tânia Mara T. da. (orgs). **O Público e o Privado na História da Educação Brasileira – Concepções e Práticas Educacionais**. São Paulo: Autores Associados, 2005.

HUCH, Michele.; TAMBARA, Elomar. **A Educação em Pelotas: O Entusiasmo Republicano (1889-1920)**. In: XI Encontro Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação. São Leopoldo: 2005, p. 63-69.

KOTLER, Philip; FOX, Karen F. A. **Marketing Estratégico para Instituições Educacionais**. São Paulo: Editora Atlas S. A.,1994.

LONER, Ana Beatriz. **Construção de Classe – Operários de Pelotas e Rio Grande (1888-1930)**. Pelotas: Editora e Gráfica Universitária UFPel, 2001.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. **Uma Reflexão sobre o surgimento das Instituições Escolares no Brasil no Século XIX**. Revista HISTEDBR ON- LINE, n.15, setembro de 2004.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. **História das Instituições Escolares e das Práticas Educativas**. Braga: Universidade do Minho, 2000.

MAGALHÃES, Mario Osório. **Opulência e Cultura na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul – Um estudo sobre a História de Pelotas (1860-1890)**. Pelotas: Editora da UFPel, 1993.

MARTINS, Jorge S. **Redação Publicitária – Teoria e Prática**. São Paulo: Atlas S. A.,1997

PERES, Eliane Teresinha. **Templo de Luz: os Cursos Noturnos masculinos de Instrução Primária da Biblioteca Pública Pelotense (1875-1915)**. Porto Alegre, dissertação de mestrado. Faculdade de Educação, UFRGS, agosto de 1995.

REVERBEL, Carlos. **Um Capitão da Guarda Nacional – vida e obra de J. Simões Lopes Neto**. Caxias do Sul: Martins Livreiro, 1981.

SCHNEIDER, Regina Portella. **A Instrução Pública no Rio Grande do Sul 1770-1889**. Porto Alegre: EST Edições, 1993.

TAMBARA, Elomar. **Introdução à História da Educação no Rio Grande do Sul**. Pelotas: Seiva, 2000.

_____; ARRIADA, Eduardo. **Coletânea de Leis sobre o ensino primário e secundário no Período Imperial Brasileiro**. Pelotas: Seiva, 2005.

VECHIA, Ariclê. O ensino secundário no século XIX: instruindo as elites. In: BASTOS, Maria Helena Câmara (org). **História e Memória da Educação no Brasil**. vol.1, Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

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.

**BOM JESUS, TEMPO E MEMÓRIA:
educação e gênero no contexto urbano (1913-1950)**

Luciane Sgarbi Grazziotin

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) –
doutoranda.

Universidade de Caxias do Sul (UCS) – professora do departamento de
Educação.

Esse artigo faz parte de uma pesquisa que está sendo realizada com o propósito de analisar a história da educação no município de Bom Jesus desde sua emancipação em 1913 até o ano de 1950, data em que é inaugurada a primeira escola particular do município. Com caráter beneficente e vinculado ao Centro Espírita Amor de Jesus, essa escola demarca um momento singular no processo de escolarização, pois foi produto de um processo de mobilização da sociedade em função da falta de escolas na localidade, daí a sua escolha.

Trabalhar a história da educação nessa cidade e nesse tempo estende-se a uma análise de diferentes categorias que não dizem respeito somente à escolarização. No viés da História Cultural, abordo aqui, a categoria gênero que emergiu na pesquisa, a propósito de outras que já tinham sido previamente determinadas quais sejam: trabalho, estudos, política e religião. Assim, nas memórias dos entrevistados se entretecem os aspectos referentes a *gênero*, que se constitui em uma outra possibilidade nesse processo de construção, através da História Oral, da educação no município de Bom Jesus.

Segundo Scott, *“As preocupações teóricas relativas ao gênero como categoria de análise só emergiram no final do século XX. Elas estão ausentes da maior parte das teorias sociais desde o século XVIII até o começo do século XX”* (1990, p. 13). A educação e a cultura escolar no período analisado por esta pesquisa datam justamente do princípio do século XX, época em que a análise do Gênero, como categoria, assume uma outra possibilidade, passando a *“[...] meio de falar de sistemas de relações sociais ou entre sexos”* (ibidem). Anterior a esta perspectiva, Scott afirma que as diferentes teorias *“[...] construíram sua lógica a partir das analogias com a oposição masculino/feminino, outras reconheceram uma ‘questão feminina’, outras ainda se preocuparam com a formulação da identidade sexual subjetiva”* (ibidem).

As relações de gênero construídas socialmente, deixam ver sua vinculação com mecanismos de escolarização de modo específico e com a educação num sentido mais amplo, fazendo parte da constituição de processos onde homens e mulheres estão construindo um modo de educar na urbanidade.

A análise da educação no município de Bom Jesus, desde sua emancipação em 1913 até o ano de 1950 só foi possível graças, além dos documentos escritos, aos documentos orais que retêm as memórias de entrevistados com mais de 65 anos, obtidas de relatos encontrados no Museu e Arquivo Municipal de Bom Jesus, Acervo de Memória Oral.

Dessas narrativas foram feitos recortes referentes à educação formal e a educação em outros espaços sociais, envolvendo comportamentos, normas e práticas, que segundo Chartier (1988) “[...] *identificam o modo como diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pesada e dada a ser*”. (p. 13)

O Gênero que, como já foi mencionado, não constava inicialmente na forma de categoria de análise. Emergiu no decorrer da escuta das entrevistas, tomou forma e se constituiu num fator fundamental na medida em que se percebem as intrincadas e porque não dizer articuladas relações dessa categoria com o processo de constituição de Bom Jesus como espaço urbano e conseqüentemente suas formas de educar seus cidadãos.

É nesse contexto social que a pesquisa procura focar “gênero”, quando esse assume dimensão relevante no processo de educação “na Cidade”, surgindo com isso questionamentos tais como: quais espaços e práticas educam os sujeitos na cidade? As relações de gênero podem estabelecer um protocolo nas formas de educar meninos meninas no espaço urbano?

Com a finalidade de traçar caminhos que conduzam as respostas ou a reflexões para essas perguntas, entendo que as memórias são fonte de informações extremamente rica, uma vez que se trabalha com história de indivíduos, que como diz Pesavento,(2004) “...*derivam de uma história social*”. No caso dessa pesquisa, indivíduos que ao contar a história de suas vidas, relatam simultaneamente os diferentes aspectos do contexto social e cultural onde estavam inseridos, bem como expressam sentimentos, emoções e idéias

que possibilitam a historicização desse contexto, “[...] permitindo assim a compreensão de suas representações e dando-nos a perceber outros significados” (Pesavento, 2004, P. 57), além daqueles marcados pela “história tradicional”.

As questões de gênero subliminares ou explicitas, tornaram-se um universo, eu não diria à parte, mas com questões muito particulares, instigantes e curiosas.

Penso que essas questões e sua relação com a educação formal e/ou no contexto urbano não têm um tempo, são atemporais, pois surgem nas falas de senhoras nascidas há quase um século e, no entanto, podem ser percebidas no presente, com implicações muito semelhantes.

Nas memórias dos homens, mas principalmente nas das mulheres é possível entrever estereótipos comuns ao discurso da sociedade ocidental relativos às questões de gênero, como também estão presentes idiossincrasias, que trazem à luz outros questionamentos com relação a esse aspecto. Se num primeiro momento pode-se esperar, nos relatos, um discurso uniforme e homogêneo, comum a uma determinada época, à medida que se aprofunda sua escuta surgem, eu poderia dizer, surpresas que instigam a análise e possibilitam outras reflexões. Isso pode ser observado na fala de D. Luiza

“As mulheres ficavam muito em casa [...] tinha a ver com a mulher não ter profissão, elas botavam na cabeça que elas trabalhavam, e não se davam conta que elas trabalhavam dentro de casa. (a prof. Lucila pergunta sobre as mulheres que trabalhavam fora) professora era a única profissão fora de casa, o resto das profissões eram todas dentro de casa costureira, doceiras. Veio pra cá uma professora de fora D, Osoreulina, que não tinha onde ficar, Bom Jesus não tinha pensão, aí parou lá em casa (casa do seu Francisco Spinelli) .Na época tinha também a D.Inês Ramos, D. Julieta Ramos, D. Irene Ramos , D.Juvina Torres e a D. Ondina que veio de Caxias, eram só essas que eram professoras, as outras trabalham em casa, não saíam de casa que nem umas escravas.[...] Eu nunca desobedeci meu pai, mas marido não, igual por igual, ele tem a vontade dele eu tenho a minha. Lembro de outras mulheres, a D. Nadir também era independente, mas na casa da Tia Avelina era Tio Odolino quem

mandava, ele era o patrão, tu sabes como era a tia Avelina, né Lucila? Aqui em casa ninguém manda em ninguém, já lá na Alda... (irmã de D. Luiza) tudo tinha que avisar[...] mas a culpa era das mulher elas que acostumavam a pedir tudo para o marido. (Luiza, entrevista realizada em 17/11/1992)

No mesmo sentido, o relato de D. Olenca, dá a perceber outras questões relativas a gênero. Filha do primeiro médico de Bom Jesus, Dr. Cancelo, desfrutava de um nível econômico que facilitou seu acesso a um internato na capital, sua fala deixa ver aspectos diferenciados na forma de conceber a educação de homens e mulheres.

“Papai era muito rigoroso com as filhas; com o filho era diferente[...]ele era muito severo com a gente, não deixava namorar[...] foi o último a chegar no casamento da Tita., Já o noivado foi um horror, todo mundo chorava. [...]depois do meu casamento nunca mais tive asma, acho que era uma terapia, acho que era de fundo nervoso, era o papai com aquele jeito sabe, que causava[...]” (D.Olenca, entrevista realizada em 28/12/1985)

Nas memórias dessas duas senhoras está presente a obediência ao pai, mas a relação com o marido já traz outros matizes. A submissão de algumas mulheres é mesclada por declarações sobre outras, que tinham total autonomia e eram “independentes”.

A profissão de professora parece, no entanto, ser a única ainda possível naquele contexto. Certamente dessas escutas surgem mais indagações do que respostas.

Como, historicamente, se deram essas relações? Como a análise do gênero como categoria contribuirá para o entendimento dos processos de educação instituídos na sociedade de Bom Jesus em um tempo determinado?

Esses questionamentos surgem à medida que, ao analisar os depoimentos tento construir, através dos fragmentos um fio condutor que permita uma aproximação de verdades daquele tempo a partir do olhar de hoje.

Na continuidade dos relatos, surgem questões específicas de escolarização que apontam para outras possibilidades de compreensão.

“[...] meu pai tinha professor em casa ‘seu Anibal’ que dava aula para as meninas de dia e para os meninos dentro de casa à noite. Para completar os primeiros anos a professora era a Dona Serafina que veio para Bom Jesus vinda de Araranguá - SC, nessa época o professor Eduardo Gans dava aulas para os meninos e ela para as meninas, ainda em casa, na cidade não tinha escola” (Júlia, entrevista realizada em 12/12/1990).

Através dessa fala, percebemos alguns aspectos relativos a uma dinâmica de cultura escolar que passa a se estabelecer. Semelhante aos registros encontrados nos livros de contratos, onde lemos “*7º aula pública municipal do sexo masculino*”, a questão gênero também está posta na fala de D. Júlia quando se percebe que mesmo em casa, meninos e meninas tinham atendimento separado, sendo o comum da época.

D. Julia relata que a professora Serafina lhe deu aulas em casa, pois na cidade não havia escola. Tendo ela nascido em 1905, pode-se concluir que essa fase de sua escolarização ocorreu por volta de 1912. O nome dessa professora consta no caderno de chamadas encontrado no maço 130, documento 002-1302 do Arquivo Municipal.

O caderno de chamada encontrado no Arquivo data de 1914 - Bom Jesus se emancipa em 1913 - assinado pelo então intendente do município senhor Arthur da Silva Ferreira. Nesse ano a professora era D. Vivilli da Silva Hozuchovski. Seguindo os acontecimentos, percebe-se que essa deve ter sido a 1º aula pública municipal na sede, seguida pela nomeação em 1915, pelo Estado, do Professor Eduardo Gans e Irmãs Ramos respectivamente.

A data que registra a aula municipal é 1º de março de 1914 com 38 alunos, mesmo nessa época apesar ser uma prática a separação dos sexos, a turma era mista, nem os nomes na chamada são separados por gênero. Em agosto, conta-se 59 alunos, em 12 de dezembro de 1914 encerra o ano com 49 alunos.

O ano seguinte inicia em 10 de fevereiro. D. Vivilli leciona até abril de 1915, quando assume a Professora Serafina Maria da Silva. O caderno é encerrado em 16 de dezembro de 1916, tendo 17 alunos no total, entre os

quais dois fazem parte dessa pesquisa, quais sejam Graciema De Boni e Júlia Kramer.

A família dita as normas. Pais, mães, sogros determinam o certo e o errado o que pode ou não ser feito. Conservadoras ou mais liberais as famílias tomam a iniciativa de garantir o futuro da mulher, que não tinha a ver, entre outros aspectos, com a escolha de uma profissão.

“Não conclui o ginásio, pois queria casar com o Olívio, a minha avó era contra, tinha preconceito com gringo. Dizia que eles maltratavam as mulheres, faziam as mulheres trabalharem muito, mesmo assim sai do internato com 15 anos para casar.No internato estudei violino com a irmã Alice. Meu avô queria que eu continuasse estudando com o seu Bite depois de casada - ele era um grande músico em Bom Jesus - mas meu sogro não permitiu,dizia que isso era coisa de mulher de cabaré, que agora eu era casada tinha que trabalhar e cuidar dos filhos”(D. Lili, entrevista realizada em 29/05/1997).

“Aí eu fui pra Antônio Prado na casa da minha bisavó e de uma tia. Hoje vejo que ela tinha bastante frustração. Era uma pessoa que - ela foi noiva - e a mãe dela não deixou ela casar, porque o noivo não era católico. Ia a baile, gostava de cantar tangos, coisas assim, bastante indecentes (ironiza). E a nona [...]já tinha na época 80 anos, então era um choque de culturas.(para a professora Lucila que vinha de uma criação mais liberal) Porque lá , tudo o que o padre dissesse era lei, tudo era pecado, tudo era feio, tudo era indecente” (Lucila , entrevista realizada em 21/09/2005)).

O papel da mulher na sociedade, as definições do que lhe cabia ou não fazer é definido, segundo Perrot, no século XIX.

“O século 19 levou a divisão das tarefas e a segregação sexual dos espaços a seu ponto máximo. Seu racionalismo procurou definir estritamente o lugar de cada um. Lugar das mulheres: a Maternidade e o Lar a delimitam totalmente. A participação no trabalho assalariado é temporária, ritmada pelas necessidades da família, que comanda”. (2005, p. 198)

As memórias da D. Lili e da professora Lucila permitem uma pluralidade de análises explícitas e assim, teoricamente mais fáceis de considerar, ou implícitas, partindo do que Perrot qualifica como “... os *silêncios da história*.” São possivelmente esses silêncios que nos impossibilitam de perceber a intrincada trama de significados que pode assumir cada depoimento no que se refere à relação gênero/escola/educação/cidade.

Nesses dois documentos, assim como em outros dessa pesquisa, podemos vislumbrar uma educação que não se restringe à Instituição. Porém, no que concerne a educação, foco dessa pesquisa, as “*fôrmas*” do comportamento escolar estendem braços à sociedade que está se formando e manifestam-se pela inserção e cristalização de práticas que vão se constituindo a medida que normas de civilidade e bom comportamento se fortalecem na sociedade do início do século XX como um todo, e nessa comunidade de forma específica.

Prosseguindo no processo de educação, surge um outro espaço de formação. Utilizo esse termo por não encontrar outro mais adequado, visto que os relatos a seguir não fazem parte daquilo que chamamos até aqui de escolarização. Apesar de esses lugares serem “escolas”, são outras escolas, têm outro caráter, no entanto, também formador, civilizador e que cumpre um papel relacionado à profissionalização, mais diretamente das mulheres, abrangendo além das relações de gênero, aspectos econômicos dessa sociedade.

“Na praça a D. Ermelinda Dapoin ensinava corte de costura, pintura e bordado a máquina, fui aprender corte de costura com ela, mas nunca costurei pra fora [...] saí do colégio na 6º série. Não tinha quem ajudasse meu pai na loja e a continuação era só em Vacaria. [...] A Alba, a Eni e a Mary (irmãs mais novas), fizeram até a 6º série aqui e depois foram completar os três anos que faltava em Vacaria no colégio São José, Habilitava para ser professora. (Clotilde, entrevista realizada em 23/07/1993)

Com relação à industrialização e trabalhos de mulheres, bem como a delimitação de seu espaço na sociedade Perrot (2005) cita um texto operário

de 1867 que afirma “Ao homem, as madeiras e os metais. À mulher, a família e os tecidos” (p.198) e, continuando sua análise comenta

“A lista dos ‘trabalhos de mulher’ é codificada e limitada. A iconografia, a pintura, reproduzem à sociedade, esta imagem tranqüilizadora da mulher sentada, em sua janela ou sob uma lâmpada, eterna Penélope, costurando interminavelmente. Rendeira ou remendeira, eis os arquétipos femininos. Destinadas ao universo da repetição, do ínfimo, as mulheres têm uma história?” (Perrot, 2005, p. 199) .

As tarefas desenvolvidas pelas mulheres imigrantes italianas, presentes nas memórias da professora Maria Josephina, quando relata as tarefas realizadas pelas mulheres de sua família, confirma a análise de Perrot sobre o papel da mulher na sociedade do século XIX que, percebe-se, estende-se até o século XX.

“A vó Joana, mãe do meu pai, ficou viúva muito cedo com nove filhos pra criar, eram muito pobres. Os fazendeiros da época se ofereciam pra ficar com as crianças, era muito comum darem as crianças naquela época, né Lucila. Ela não quis dar nenhum. O filho mais velho (pai da D. Maria) ajudou a criar todos os irmãos. Trabalhava lavando roupa pra fora, torrava café, lavava lã e abria lã pra fazer acolchoado e colchão, fazia hóstia e limpava a igreja e a canônica (está falando da D. Joana). Quando a gente era criança ela contava histórias de príncipes e princesas [...] enquanto agente abria lã [...] aproveitava o serviço das crianças, [...] eram sempre as mesmas histórias, mas nós criança... Sabe como é, ficava bem quietinho ouvindo, adorava... Mas não podia parar de abrir lã [...] Das irmãs do meu pai, Tia Graciema, a mais velha dos irmãos, foi pra Antônio Prado aprender corte de costura, pra poder costurar pra fora; a tia Itália também foi pra Antônio Prado aprender a costurar; só a mais moça, tia Antonieta que teve mais regalias e foi pra Caxias estudar para ser professora. Terminou o primário que era até a 6º série e entrou no complementar em 1938”. (Maria De Boni anexo4, entrevista realizada em 23/08/1991)

Os relatos a seguir identificam, no seu discurso, outras formas da mulher estar na sociedade? Ou são variações de uma mesma “fôrma”?

“A vó Joaquina casou e foi morar com a sogra na Serra das Anta., Quando começou a vir os filhos o dinheiro era pouco ela foi para Porto Alegre aprender a profissão de parteira com o Dr. Mário Totta. De tempos em tempos tinha que voltar a Porto Alegre, acho que era pra prestar algum exame. Como era muito difícil a viagem, resolveu se mudar para São Sebastião do Caí,[...] certa ocasião foi fazer um parto de uma mulher de Bom Jesus que convidou ela para morar lá, nessa época já tinha 10 filhos, os dois últimos, gêmeos, nasceram lá”. (Maria De Boni,)¹

“Minha mãe ficou viúva com nove filhos para criar, administrou a fazenda sozinha e pagou a hipoteca da fazenda só com o auxílio do irmão. Quando terminou de pagar a hipoteca, comprou a fazenda do senhor Assêncio Fogaça (D. Maria saiu da escola e foi para a fazenda ajudar a mãe)”. (Maria dos Prazeres, entrevista realizada em 23/09/1990)

A mãe de D. Maria dos Prazeres administrou uma fazenda, criou filhos, comprou terras, Dona Joaquina formou-se parteira com conhecido médico gaúcho, Dr. Mário Totta; seu marido pouco ou nunca é mencionado, essas mulheres aparentemente têm poder e voz

“[...] no fim do século 18, as mulheres inglesas ficam junto dos homens, seus companheiros, nas tavernas, ‘inns’ ou ‘ale houses’, bebendo ou cantando com eles, e tomando parte das discussões políticas. A voz das mulheres explode nos tumultos radicais no início do século. Depois elas são observadas, olhadas, fazem-nas sentar-se, autorizam-nas a tomar a palavra [...] enfim, por volta de 1850, os pubs tornam-se locais puramente masculinos, onde as mulheres não são admitidas, excluídas [...]”. (Thompson apud Perrot, 2005, p. 219)

¹ D. Maria Josephina De Boni Santos que conta a vida de seus pais e avós, com quem conviveu, imigrantes italianos que iniciaram suas vidas em Bom Jesus, Dona Joaquina é avó materna de Dona Maria

Que mecanismos são esses que através dos séculos dão voz e calam, admitem e excluem e assim, aparentemente, deliberam sobre as vidas das mulheres? Os mesmos códigos, *inscritos* às mulheres na sociedade ocidental, são compartilhados de maneira idêntica por esse grupo num mesmo período? Certamente não posso crer nisso se compartilho do conceito de apropriação desenvolvido por Michel de Certeau e utilizado por Chartier com relação ao processo de interlocução texto/sujeito que lê, quando afirma que apropriação “[...] visa a uma história social dos usos e das interpretações, remetidas às suas determinações fundamentais e inscritas nas práticas que as constroem” (Chartier, 2003, p. 152). Assim “[...] os objetos ou as normas que circulam em toda a sociedade, [...], são recebidos, compreendidos, manipulados de diversas formas” (ibidem.)

Portanto, radicalizando o conceito de apropriação e atrevendo-me a empregá-lo para além do sentido do objeto, penso que a apropriação de formas de estar na sociedade é também facultativa, ou seja, diferentes tempos e culturas caracterizam-se por determinadas práticas. Essas práticas por sua vez “permitem” outros modos, diferentes apropriações introduzindo outros comportamentos que podem ou não seguir as normas, pois

“Em um momento em que se privilegiava a necessária descrição dos dispositivos graças aos quais os poderes, sejam quais forem, pretendem produzir controle e coerção, fabricar autoridade e conformidade, Michel de Certeau lembrava que o ‘homem comum’ tem artifícios e refúgios diante dos empreendimentos que queiram despossá-lo e domesticá-lo”. (Chartier, 2002a, p. 160)

Assim, a partir do ponto de vista das relações de gênero, seria possível uma homogeneização das formas da mulher estar na sociedade, tendo como ponto de partida a escola como normatizadora, trazendo seu reflexo na educação recebida dentro ou fora dela? Através de suas palavras, Chartier (2004) dá a perceber seu posicionamento com relação à forma com que as práticas culturais se estabelecem no contexto da sociedade

“Pensar em práticas culturais em relação de apropriações diferenciais autoriza também a não considerar como totalmente eficazes e radicalmente aculturantes os textos, as falas ou os exemplos que visam moldar os pensamentos e as condutas da maioria”. “Além disso, essas práticas são criadoras de usos ou de representações que não são absolutamente redutíveis às vontades dos produtores de discursos e de normas”. (p. 13)

Dessa forma, esses sistemas de relações sociais, de modo geral ou especificamente entre os sexos, são construídos pelo discurso, porém se manifestam segundo as diferentes apropriações que se estabelecem.

Por vezes consigo com maior facilidade diferenciar a fala que é produto de uma reprodução discursiva, das práticas usuais dessa sociedade, noutras me distancio do foco. Para chegar mais próximo ao entendimento e porque não, ao desvelamento dessas intrincadas redes que se estabelecem nos processos de educação entre os sexos feminino e masculino é fundamental a compreensão de apropriação a partir das idéias de Michel de Certeau. Esse afirma que *“toda cultura requer uma atividade, um modo de apropriação, uma adoção e uma transformação pessoais, um intercâmbio instaurado em um grupo social, [...] esse tipo de aculturação, [...] que confere a cada época uma fisionomia própria”* (Giard, 1995, p. 10).

Nesses termos penso que a adoção, as transformações pessoais, os intercâmbios próprios da cidade de Bom Jesus e das culturas que ali se imprimiram , deram a esse lugar formas específicas de construir suas relações de gênero, de produzir seus discursos e de criar formas de transgressão para esses.

Os discursos de dominado/dominante, nesse tempo e espaço geográfico assume *“uma fisionomia própria”*, assim nas memórias das entrevistadas observamos dicotomias entre a palavra, o discurso reproduzido e as ações de fatos que são relatados.

As formas de educar homens e mulheres nessa sociedade aparecem como fragmentos imbricados nas relações de gênero. Fazem-se presente nas vozes de forma quase homogênea, reproduzindo uma só possibilidade, no entanto através da escuta dos depoimentos, pela entonação da voz, na forma

de cada homem ou mulher contar suas memórias fica a dúvida relativa ao discurso homogeneizante.

As relações de gênero e as formas como produzem *um* jeito de ser e estar na escola e/ou fora dela é um caminho discutível, atravessado por questões econômicas, culturais, políticas e sociais. Elas se constituem em uma das categorias dentro do universo dessa pesquisa, que através das memórias de uma geração, analisando seus relatos, tenta costurar retalhos para compor uma história da educação.

REFERÊNCIAS

ABREU, Ennio Farias de; ABREU, Marisa da Costa. *Bom Jesus – duas épocas*. Porto Alegre: EST/UCS, 1981.

_____.; _____. *Bom Jesus – História de uma cidade*. Porto Alegre: EST/UCS, 1977.

BOM JESUS. Prefeitura Municipal. *Livros de Registros de Decretos Governativos Municipais De Bom Jesus: D-L-01 (1925-1940)*. Bom Jesus, [s.d.].

_____. *Arquivo Municipal de Bom Jesus: Acervo de Memória Oral (1990 – 2004)*. Bom Jesus, [s.d.].

_____. *Arquivo de Documentos: M 130 - Doc. 002. 1302 a 002. 1307*. Bom Jesus, [s.d.].

BONAZZI, Chantal de Toutier. *Arquivos: propostas metodológicas*. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaina (org.). *Usos e abusos da história oral*. 5º ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2002, p.234-247

BORNE, Dominique. *Comunidade de memória e rigor crítico*. In: BOUTIER, Jean; JULIA, Dominique (orgs.). *Passados Recompuestos: campos e canteiros da História*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998, p. 133 a 145.

BURKE, Peter. *O que é história cultural?* Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

_____. (org.). *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: UNESP, 1992.

CHARTIER, Roger. *Leituras e leitores na França do Antigo Regime*. São Paulo: UNESP, 2004.

_____. *Forma e sentidos. Cultura escrita: entre distinção e apropriação*. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

_____. *A beira da falésia*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002

_____. *A História cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: DIFEL, 1990.

CORREA, Lia. *Município de Bom Jesus*. In: *Enciclopédia dos municípios brasileiros*. Rio Grande do Sul, A – O. v. XXXIII. São Paulo: [s. ed.], 1959.

CRUIKSHANK, Julie. *Tradição Oral e história oral: revendo algumas questões*. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaina (org.). *Usos e abusos da história oral*. 5º ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas Editora, 2002, p. 151-164.

DOSSE, François. *História e ciências Sociais*. EDUSC, 2003.

_____. *A história a prova do tempo: da história em migalhas ao resgate do sentido*. São Paulo: Unesp, 2001.

FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaina (org.). *Usos e abusos da história oral*. 5. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas Editora, 2002.

FISCHER, Beatriz T. Daudt. *Professoras: histórias e discursos de um passado presente*. Pelotas: Seiva, 2005.

JULIA, Dominique. *A cultura escolar como objeto histórico*. Revista Brasileira de História da Educação SBHE, Campinas, n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001.

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

MONARCA, Carlos. *A reinvenção da cidade e da multidão: dimensões da modernidade brasileira*. São Paulo: Cortez, 1989.

NORA, Pierre. *Les Lieux de mémoire*. Paris: Gallimard, 1997.

PERROT, Michelle. *As mulheres ou os silêncios da história*. Bauru: EDUSC, 2005.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História & História Cultural*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

ROMANELLI, Otaísa de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

SANTOS, Lucila Maria Sgarbi. *Primórdios do catolicismo em Bom Jesus*. In: ANA, Inêz Klein; MARLY Scholl; BARROSO, Véra Lucia Maciel. *Raízes de Osório*. Porto alegre: EST, 2004, p. 737-741.

_____. *A importância do desenvolvimento sócio-econômico-cultural de Bom Jesus, em cima da Serra*. In: BARROSO, Véra Lucia Maciel, SANTOS, Lucila Maria Sgarbi, VIANNA, Maria Leda Costa (orgs.). *Bom Jesus e o tropeirismo no Brasil meridional*. Porto alegre: EST, 1995, p. 154-158.

SCOTT, Joan. *História das mulheres*. In: BURKE, Peter. *A Escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: UNESP, 1992.

_____. *Gênero: uma categoria útil da análise histórica*. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 2, n. 16, p. 5-22, jul./dez. 1990.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. *História, memória e história da educação*. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. (orgs.) *História e memórias da educação no Brasil*, vol. III – século XX. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 416-429.

THOMPSON, Paul. *A voz do passado: história oral*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1992.

VACARIA. *Livro de Contratos do Município de Vacaria: 1909 – 1941*. Vacaria: 2006.

VEIGA, Cynthia Veiga. *Cidadania e educação na trama da cidade: a construção de Belo Horizonte em fins do século XIX*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

VIDAL, Diana Gonçalves. *A fonte oral e a pesquisa em história da educação: algumas considerações*. Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 27, p.7-16, jul. 1998.

WERLW, Flávia Obino Correa. *Prática de gestão e feminização do magistério*. Cadernos de pesquisa, São Paulo, v. 35, n. 126, p.609-634, set./dez. 2005.

_____. *Escola Complementar como espaço de formação*. Veritas, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 307-316, jun.1997.

Resumo

BOM JESUS, TEMPO E MEMÓRIA: EDUCAÇÃO E GÊNERO NO CONTEXTO URBANO (1913 – 1950).

Luciane Sgarbi S. Grazziotin

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) –
doutoranda.

Universidade de Caxias do Sul (UCS) – professora do departamento de
Educação. e-mail: lusgarbi @terra.com.br.

Esse artigo faz parte de uma pesquisa que está sendo realizada com o propósito de analisar a história da educação no município de Bom Jesus desde sua emancipação em 1913 até o ano de 1950.

Trabalhar a história da educação nessa cidade e nesse tempo estende-se a uma análise de diferentes categorias que não dizem respeito somente à escolarização. No viés da História Cultural, abordo aqui, a categoria gênero que emergiu na pesquisa, a propósito de outras que já tinham sido previamente determinadas quais sejam: trabalho, estudos, política e religião.

As relações de gênero construídas socialmente, deixam ver sua vinculação com mecanismos de escolarização de modo específico e com a educação num sentido mais amplo, fazendo parte da constituição de processos onde homens e mulheres estão construindo um modo de educar na urbanidade.

Através da análise de entrevistas pertencentes ao Acervo Municipal de Memória Oral do município de Bom Jesus, trago um recorte dos depoimentos. Analiso aspectos relativos à gênero, presente nas entrevistas e sua relação com os processos de escolarização e de educação em outros espaços na cidade que está se constituindo.

As formas de educar homens e mulheres nessa sociedade aparecem como fragmentos imbricados nas relações de gênero. Fazem-se presente nas

vozes de forma quase homogênea, reproduzindo uma só possibilidade, no entanto através da escuta dos depoimentos, pela entonação da voz, na forma de cada homem ou mulher contar suas memórias fica a dúvida relativa ao discurso homogeneizante.

As relações de gênero e as formas como produzem *um* jeito de ser e estar na escola e/ou fora dela é um caminho discutível, atravessado por questões econômicas, culturais, políticas e sociais. Elas se constituem em uma das categorias dentro do universo dessa pesquisa, que através das memórias de uma geração, analisando seus relatos, tenta costurar retalhos para compor a história da educação no município de Bom Jesus de 1913 a 1950.

COELHO DE SOUZA E A NACIONALIZAÇÃO DO ENSINO NO RIO GRANDE DO SUL: AÇÃO POLÍTICO-ESCOLAR

Autora: Suelen de Lima Bach
Pedagogia – FaE/UFPel; Bolsista – PIBIC-CNPq; Integrante do CEIHE
e-mail: sulbach@yahoo.com.br

Co-autor: Prof. Dr. Elomar Tambara
Docente – FaE/UFPel; Pesquisador do CEIHE
e-mail: tambara@ufpel.tche.br

Resumo

Esta investigação dá destaque ao trabalho de J. P. Coelho de Souza como Secretário de Educação e Cultura do Rio Grande do Sul no período do Estado Novo (1937-1945). Tem-se como foco a atuação de Coelho de Souza ao operacionalizar mecanismos de ação político-escolar visando à consolidação da campanha de nacionalização do ensino no Rio Grande do Sul. Acredita-se ser relevante dar visibilidade ao sujeito que ocupou o cargo máximo de educação no período, tendo em vista o caráter personalista e autoritário dos agentes governamentais do Estado Novo. Neste sentido, procurou-se evidenciar o discurso ferrenho do Senhor Secretário no combate ao “estrangeirismo” nas instituições escolares e em defesa da disseminação dos ideais nacionalistas, o qual influenciou decisivamente para o sucesso da política de nacionalização do ensino no estado do Rio Grande do Sul.

Palavras-chave: histórias de vida – nacionalização do ensino – ação político-escolar

Introdução

Atualmente, percebe-se incrementar o interesse dos historiadores da educação por investigar histórias de vida de pessoas que influenciaram os rumos da educação nos contextos situacionais nos quais se inseriram. De acordo com ALARCÃO (2004)¹ ao se dar visibilidade à personalidade da pessoa em foco é possível perceber, entre outros fatores, os anseios, realizações, frustrações, ideais e valores da mesma.

A narração das histórias de vida permite remexer no passado, reordená-lo, contextualizá-lo no tempo, no espaço e no contexto de cada indivíduo, entretecê-lo na teia da história – a história de uma pessoa – e compreendê-la na sua natureza multifacetada (ALARCÃO, 2004, p.9).

Pois, *“a disposição para se fazer história, ou para se ler o mundo como um dispositivo historiador, parte, antes de mais nada de uma disposição radical para ler, ver, ouvir e contar... o outro”* (LOPES e GALVÃO, 2001, p.16).

O presente trabalho teve como objetivo analisar a atuação político-administrativa de José Pereira Coelho de Souza como Secretário de Educação e Cultura do Rio Grande do Sul no período do Estado Novo (1937-1945), tempo em que se manteve a frente da referida pasta.

Teve-se como foco de investigação, portanto, a ação do Secretário ao instaurar mecanismos que vieram consolidar o processo de nacionalização do ensino rio-grandense.

A pesquisa foi desenvolvida a partir da análise documental da obra *Denúncia: o nazismo nas escolas do Rio Grande (1941)*, escrita por J. P. Coelho de Souza e, também, de *portarias, circulares e comunicados* expedidos pela Secretária de Educação às escolas, dos quais está sendo possível desvelar as percepções do Senhor Secretário sobre o contexto educacional do período e suas aspirações com relação à campanha

¹ Prefácio do livro *Identidade e vida de educadores rio-grandenses: narrativas na primeira pessoa (... e em muitas outras)*. ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.).

nacionalizadora. Buscou-se embasar e confrontar a análise documental com o estudo bibliográfico de trabalhos concernentes ao tema.

Em se tratando do tema nacionalização do ensino, sabe-se que este constitui um assunto por muitos anos silenciado, tido como tabu. Porém, em determinado momento viu-se fomentar a necessidade de esclarecer as repercussões, para os diferentes agentes envolvidos, dessa ação oriunda de uma corrente de idéias que se configurou em um amplo movimento político-social: o nacionalismo. Este movimento, que visava alcançar a unidade nacional constituindo uma identidade brasileira, esteve fortemente direcionado à educação.

No Rio Grande do Sul a nacionalização do ensino teve grande repercussão devido à forte imigração, principalmente italiana e alemã. Embora essa temática de grande significado histórico, já tenha sido analisada sob diversos ângulos², acredita-se que é relevante dar visibilidade ao sujeito que ocupou o cargo máximo de Educação no período, tendo em vista o caráter personalista e autoritário dos agentes governamentais do Estado Novo, bem como desvelar seus ideais, valores e realizações na formatação do contexto educacional.

Breve biografia

José Pereira Coelho de Souza nasceu em Porto Alegre no dia 27 de outubro de 1898, sendo filho do desembargador Paulino Berlinck Coelho de Souza e de Ana Eulália Barreto Pereira Coelho de Souza. Formou-se bacharel pela Faculdade de Direito de Porto Alegre (futura UFRGS) em 1924.

² Ver estudos de: KREUTZ, Lúcio; GERTZ, René; MÜLLER, Telmo Lauro; MEYER, Dagmar E. Estermann e outros.

Exerceu vários cargos por curta duração no interior, após fixou-se na capital onde se dedicou à advocacia. Em 1934, foi eleito pelo partido Republicano deputado à Assembléia Constituinte Estadual.

Nomeado Secretário da Educação e Cultura do Rio Grande do Sul em 1937 trabalhou arduamente na campanha que visava a construção do “projeto de educação nacional”, permanecendo no cargo até princípios de 1945.

Eleito deputado federal, pelo Partido Libertador, no ano de 1950, ocupou a presidência da Comissão de Educação e Cultura. Também desempenhou diversas missões como embaixador fora do país.

Desde jovem usou de sua vocação jornalística, para colaborar com jornais do Rio Grande do Sul e, também, do Rio de Janeiro.

Coelho de Souza foi, ainda, professor de História e Filosofia da Educação na Faculdade de Filosofia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Pertenceu à Fundação Eduardo Guimaraens, ao Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Sul (IHGRS) e à Academia Rio-grandense de Letras.

Do ideário nacionalista à nacionalização do ensino

Durante as décadas de dez e vinte o debate em torno das questões ligadas ao nacionalismo esteve presente em todo País, aspirava-se a constituição de uma identidade nacional.

NAGLE (1976) afirma que o ideário nacionalista surgiu vinculado ao forte desenvolvimento econômico-social capitalista da sociedade brasileira, permitindo a gênese de uma corrente de idéias que, logo se sistematizou em um amplo movimento social, configurando-se

Como fenômeno de exaltação do homem e das coisas brasileiras e como esforço que se expressa na tentativa de construir as instituições que reflitam as condições peculiares do povo e também (...) a formulação dos quadros da verdadeira Nação brasileira (p.231).

O movimento político-social nacionalista associava-se a uma veemente preocupação com a educação, a qual se refletia em um esforço de combater o analfabetismo da população e de difundir a escola primária “integral”³. Entretanto, essa ação visava transformar a escola, basicamente o ensino primário, em um instrumento difusor dos objetivos nacionalistas. Dessa forma, o ideário nacionalista impregnou as instituições escolares dando vazão à campanha de *nacionalização do ensino* voltada, intensamente, às escolas étnicas criadas por iniciativa particular nas colônias de imigrantes, principalmente na região sul do País.

Porém, essa idéia não era novidade, segundo KREUTZ (2000), logo após a Primeira Guerra Mundial o governo já havia dado início a um processo de “nacionalização preventiva”, o autor faz uso desta expressão para designar a ação que consistia em implantar “*escolas públicas perto das étnicas, sem impedir, porém, o funcionamento destas*” (p.161).

Em 1918, o Governo Federal iniciou a subvenção aos Estados para manutenção de escolas primárias que deveriam ser criadas em lugar das escolas estrangeiras, situadas em núcleos étnicos e, então, proibidas de funcionar. Assim, o Rio Grande do Sul ampliou sua política de subvenção às escolas particulares, com o intuito de absorção destas pelas administrações municipais. Já em 1920, formulou-se um programa de constituição da nacionalidade, então, por meio de reformas da instrução pública, pensava-se realizar uma mudança moral, cívica e intelectual na população que a adaptasse às exigências de uma sociedade impulsionada pelo crescimento urbano-industrial.

³ A criação e a execução da tarefa de distribuir a escola primária para a massa populacional em idade escolar, segundo NAGLE, foi uma motivação essencialmente nacionalizadora.

A partir de 1930, com a política do Estado Novo, radicalizou-se a ação nacionalista e o âmbito educacional foi visto, mais do que nunca, como via de entrada para a construção da nacionalidade brasileira. No projeto do governo ditatorial, o Ministério de Educação buscava valorizar e resgatar a cultura e os valores nacionais, através de diversas medidas que objetivavam a integração das comunidades étnicas à Nação.

GERTZ (1994) resume os fatores que auxiliam a compreensão da política nacionalizadora no Brasil a partir do Estado Novo:

Dois foram fatores “intelectuais”, fatores conceptuais, um de longa data, o pensamento nacionalista (...), característico por destacar as bases coloniais da formação da nacionalidade brasileira; o outro fator conceptual é o da ideologia antiliberal estadista, com sua convicção de que o “mercado” político é inviável no Brasil. Finalmente o fator material, as necessidades unificadoras e homogeizadoras de um Estado nacional moderno (GERTZ, 1994, p.23).

Neste cenário, o Rio Grande do Sul destacava-se dos demais estados brasileiros em função da forte imigração, principalmente italiana e alemã. E, também, devido ao grande desenvolvimento das regiões coloniais ocupadas por estes imigrantes e seus descendentes, os quais, pela falta de investimentos governamentais, procuraram criar as instituições necessárias à vida comunitária.

No ano de 1937, tendo como Secretário de Educação e Cultura J. P. Coelho de Souza, o Rio Grande do Sul procurou instalar a campanha de nacionalização do ensino, objetivando a unidade cultural pelo uso da língua pátria, pelo ensino da geografia e história brasileiras e pela instrução moral e cívica.

COELHO DE SOUZA, em sua obra *Denúncia* (1941)⁴, afirma que as escolas mantidas pelas organizações italiana, polonesa e judaica não ofereciam demasiada resistência ao governo, ou melhor, à campanha nacionalizadora. Por outro lado, a rede alemã representava um problema bastante sério (p.74).

Por este fato, o sistema escolar do Rio Grande do Sul era demasiadamente complexo, o Senhor Secretário relata escandalizado que logo ao assumir o cargo havia, ao todo, quatro secretários, sendo os outros três: o diretor do ensino italiano, o diretor do ensino alemão luterano e o diretor do ensino alemão católico. Classificando como ousada (ou inconsciente) a atitude do diretor do ensino italiano ao lhe oferecer colaboração.

Logo a seguir, registra: *“Os diretores do ensino italiano e alemão, que melhor chamaríamos NAZISTA, caracterizados agentes políticos, partiam dentro de poucos meses para a Europa (...). O diretor do ensino alemão católico em breve se recolhia ao seu convento”* (idem, p.73). Pode-se perceber que para Coelho de Souza o fato de ter que dividir seu cargo com outras pessoas, descritas por ele como agentes políticos ligados a um determinado grupo étnico-ideológico, era algo inaceitável.

De acordo com COELHO DE SOUZA (1964), em um texto escrito anos depois de ter ocupado o cargo de Secretário da Educação e Cultura, *“Em 1937, do total de 5.346 unidades escolares do Rio Grande do Sul, 962 eram estaduais, 2.807 municipais e 1.637, particulares”* (p.280).

Êsse desenvolvimento, entretanto, se fazia com sacrifício da unidade cultural, notadamente nos municípios de colonização estrangeira, nos quais a maioria dos estabelecimentos não oferecia ensino na língua do país ou tendia mesmo, de modo deliberado, a executar programa não condizente com os interesses

⁴ SOUZA, J. P. Coelho de. *Denúncia*: o nazismo nas escolas do Rio Grande. Porto Alegre: Thurmman, 1941.

nacionais. (...) O ambiente escolar em que então se formavam as crianças brasileiras descendentes de imigrantes não refletia a nossa pátria, como realidade material e espiritual; antes acusava acentuada tendência a perpetuar os hábitos e a mentalidade estrangeira (idem, p.280-281).

Além da ampla rede de escolas criada, excepcionalmente, por iniciativa particular das colônias de imigrantes no Rio Grande do Sul, surgiram outras instituições necessárias à vida coletiva, tais como: comunidades religiosas, hospitais, centros recreativos e beneficentes. “(...) *alto e comovente esforço de elevação partindo de criaturas abandonadas, desejosas de não regressar às condições primárias dos aglomerados humanos não civilizados*” (COELHO DE SOUZA, 1941, p.11). Com este *elogio* ao esforço da iniciativa particular, J. P. Coelho de Souza justifica o objetivo da nacionalização e reforça o papel do Governo brasileiro de aproveitar essa iniciativa sem destruí-la, buscando adequá-la e integrá-la às características que deveriam ter as instituições nacionais.

Nacionalização do ensino: medidas preventivas e repressivas

A partir de abril de 1938, foi decretado o registro e a nacionalização das escolas particulares na Secretaria de Educação, sendo que o número de registros obtidos foi de 2.418 instituições.

Segundo J. P. Coelho de Souza em sua obra *Denúncia*, a campanha de nacionalização do ensino no Rio Grande do Sul se deu através de medidas preventivas e medidas repressivas. As medidas preventivas envolveram a ação escolar e extra-escolar.

A ação extra-escolar era realizada com o auxílio da *Liga de Defesa Nacional*⁵ em colaboração com a Secretaria de Educação, constituía-se basicamente em: *caravanas nacionalistas* que percorriam todo o Estado comemorando as datas cívicas, principalmente a Semana da Pátria; a *Parada da Juventude Brasileira* com o desfile do dia 5 de setembro, descrita por Coelho de Souza como a “Parada da Pátria”; além da *caravana de “coloninhos” ou “gauchinhos”*, realizada também durante a Semana da Pátria.

Cabe destacar esta última ação, descrita pelo Senhor Secretário como uma iniciativa de “nacionalização sentimental”. De acordo com o mesmo, cerca de quinhentos meninos de todas as localidades da zona rural visitavam a capital do estado, Porto Alegre, e durante uma semana eram hospedados em casas de famílias, experienciando um ambiente de inteira brasilidade. O próprio interventor federal, Cordeiro de Farias, hospedava vinte “gauchinhos” no Palácio do Governo e fazia com eles suas refeições.

O seu deslumbramento ante os desfiles escolares, as demonstrações de educação física e a revista militar bem revelam que êsses patriciozinhos da zona rural ignoram, totalmente, a existência do Brasil, como expressão de civilização e de organização política (COELHO DE SOUZA, 1941, p.78).

Já a ação escolar consistiu na ampliação da rede escolar estadual com a criação do maior número possível de novas unidades escolares, nomeação de professores e aperfeiçoamento do aparelho escolar educacional; na nacionalização severa das instituições particulares; na criação do *Corpo de Delegados Escolares e de Orientadores Técnicos*.

⁵ A *Liga de Defesa Nacional* foi fundada em 7 de setembro de 1916, tendo como alguns de seus objetivos: “manter a idéia de coesão e integridade nacional; (...) desenvolver o civismo, o culto do heroísmo, (...) avivar o estudo da História do Brasil e das tradições brasileiras; promover o ensino da língua pátria nas escolas estrangeiras existentes no País; (...) difundir nas escolas o amor à justiça e o culto do patriotismo; combater o analfabetismo” (NAGLE, 1976, p.45)

Esta equipe de fiscais que, distribuída por todos os municípios, vigiava os colégios, era indispensável para a ação nacionalizadora, pois fornecia relatórios com informações sobre o andamento da campanha às autoridades educacionais.

Além da legislação implantada que exigia o cumprimento das “medidas nacionalizadoras”, a Secretaria de Educação e Cultura, em nome do Secretário J. P. Coelho de Souza, expedia *portarias, circulares e comunicados* às escolas com o objetivo de reforçar o valor da instrução moral e cívica e dar orientações aos professores para que conduzissem satisfatoriamente essa orientação educacional de forma a enriquecer a personalidade das crianças para uma vida adulta comprometida com a Pátria.

As lições de moral e civismo, transmitidas de maneira implícita pela organização do ambiente escolar em harmonia com os ideais e valores da educação, vividas nas praticas formais da cidadania ou na elevação espiritual das horas de exaltação patriótica e de evocação das tradições (...) repercutem intensamente na formação dos padrões permanentes da conduta elevada. (...) Por essa razão, (...) a educação moral e cívica tem sido objeto de cuidadoso interesse, por parte da Secretaria da Educação, como se depreende dos programas de ensino e dos vários dispositivos emanados (...). Oferecem essas circulares e comunicados, além do apoio de suas normativas, valiosas sugestões, que poderão ser aproveitadas, de acôrdo com a preferência e o entusiasmo do professor (PORTARIA, Secretaria de Estado dos Negócios da Educação, 1940).

Em se tratando das medidas repressivas, Coelho de Souza afirma que foram fechadas 241 escolas das 2.418 registradas (idem, p.75). KREUTZ (1994) defende que

Além do fechamento de escolas, prisão de professores e as enérgicas medidas contra as duas Escolas Normais (...), o pior das medidas repressivas consistiu

nos efeitos indiretos sobre escola, professores e núcleos rurais (p.48).

Essa afirmação contrasta com o depoimento de DANTE DE LAYTANO, um dos colaboradores da nacionalização do ensino, ao declarar:

(...) quando Coelho de Souza assumiu a pasta estadual da Educação, havia no Estado mais de 3.000 escolas de língua alemã; cinco de língua italiana e duas de polonesa. Vimos coisas notáveis durante a nossa campanha pelo interior do Estado: crianças que não sabiam falar em nossa língua, gramática de língua portuguesa em alemão. (...) Estávamos dentro das diretrizes educacionais do movimento revolucionário de 1930. E o programa montado visou, entre outros objetivos mais gerais, à melhoria do ensino para aquelas coletividades, proibindo o ensino nas escolas em outro idioma que não o brasileiro. (...) E aqueles contrastes terríveis, acima referidos, foram superados pela habilidade política, pela sagacidade, pela inteligência e pelo espírito público de Coelho de Souza. Posso dizer que encontrou ele receptividade naqueles núcleos estrangeiros desejosos de aprender a nossa língua e de se integrarem, culturalmente, ao nosso meio (*apud* BASTOS, 2005, p.61-62).

Percebe-se, portanto, que a nacionalização do ensino no Rio Grande do Sul e a ação de Coelho de Souza repercutiu de maneira diversa nos diferentes agentes envolvidos na política nacionalizadora.

Indicações finais

Este estudo teve como escopo dar visibilidade ao Secretário de Educação e Cultura do Rio Grande do Sul no período do Estado Novo, José Pereira Coelho de Souza, ressaltando que este período ditatorial foi palco da implantação da política de nacionalização do ensino, visando à constituição da unidade cultural brasileira.

Ao longo do texto, apontaram-se, com base em relatos e considerações do Senhor Secretário, alguns dos mecanismos empregados na busca da concretização da nacionalização do ensino no Estado do Rio Grande do Sul. Foi possível detectar o grande interesse de Coelho de Souza na consecução deste objetivo, caracterizado pela postura autoritária com que se lançou ao árduo trabalho nacionalizador.

A partir dos elementos apresentados, foi possível visualizar a conjuntura do ensino rio-grandense sob a ótica do Secretário de Educação e Cultura e desvelar seu posicionamento, presente em seu discurso enérgico em defesa dos ideais nacionalistas, e sua atitude de persistente combate ao “estrangeirismo” no âmbito escolar.

Percebeu-se, também, o ímpeto repressivo com que J. P. Coelho de Souza executou sua tarefa ao ocupar o cargo máximo de educação no cenário rio-grandense do Estado Novo.

Referências bibliográficas

ALARCÃO, Isabel. Prefácio. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. *Identidade e vida de educadores rio-grandenses: narrativas na primeira pessoa (... e em muitas outras)*. -. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

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.

COELHO DE SOUZA, A Educação no Rio Grande do Sul. In: *Rio Grande do Sul: terra e povo*. -. Porto Alegre: Globo S. A., 1964.

COELHO DE SOUZA, *Denúncia: o nazismo nas escolas do Rio Grande*. 2 ed. Porto Alegre: Thurmman, 1941.

GERTZ, René. Cidadania e Nacionalidade: história e conceitos de uma época. In: MÜLLER, Telmo Lauro (org.). *Nacionalização e Imigração Alemã*. -. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 1994. p. 13-26.

KREUTZ, Lúcio. A Escola Teuto-Brasileira Católica e a Nacionalização do Ensino. In: MÜLLER, Telmo Lauro (org.). *Nacionalização e Imigração Alemã*. - São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 1994. p. 27-64.

KREUTZ, Lúcio. Escolas comunitárias de imigrantes no Brasil: instâncias de coordenação e estruturas de apoio. *Revista Brasileira de Educação*, ?, n. 15, p. 159-176, set/out/nov/dez 2000.

LOPES, Eliane Marta Teixeira; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. *História da Educação*. - Rio de Janeiro: DP&A., 2001.

NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. São Paulo: EPU, (Rio de Janeiro, Fundação Nacional de Material Escolar, 1974) 1976.

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado dos Negócios da Educação, Gabinete do Secretário. *Portaria*. Porto Alegre, 4 de abril de 1940.

Collegio Allemão de Pelotas. Currículo Bilíngüe?

Maria Angela Peter da Fonseca
Aluna do Curso de Mestrado em Educação, PPGE-UFPEL
Pesquisadora do CEIHE-FAE-UFPEL
mariangela@via-rs.net

Dr.Elomar Tambara
Professor do Curso de Mestrado em Educação, PPGE-UFPEL
Pesquisador do CEIHE-FAE-UFPEL
tambara@ufpel.tche.br

Resumo

Esta comunicação faz parte de uma investigação mais ampla denominada “Gênese e Consolidação de Escolas Teuto-Brasileiras Urbanas em Pelotas-1898/1942”, que vem sendo desenvolvida no CEIHE(Centro de Estudos e Investigações em História da Educação) e no Curso de Mestrado em Educação, na linha de História da Educação, sob orientação do Professor Doutor Elomar Tambara, na FAE/UFPEL. Com o objetivo de preencher lacuna existente na História da Educação de Pelotas, apresento resultados parciais de uma pesquisa em andamento. Especificamente nesta comunicação, contemplo a questão da especificidade da língua alemã, veículo de manifestação do germanismo, no currículo do Collegio Allemão de Pelotas, utilizando como fonte documental principal o Relatório do Collegio do Ano Escolar de 1913. Como documentação complementar, uso os Relatórios da Intendência Municipal de Pelotas/RS dos anos de 1910 a 1917, os Estatutos do collegio de 1915 e fragmentos de uma entrevista com uma ex-aluna que freqüentou a escola nos anos de 1916 a 1920.

Recentemente, Kolling (1999), realizou estudos sobre a educação e escolas em contextos de imigração pomerana na zona rural de Pelotas. Em nível de estado, Kreutz (1991), abrangeu a questão do magistério entre católicos na imigração alemã na zona rural. O trabalho de Rambo (1994), contemplou a escola comunitária católica entre teuto-brasileiros, e Meyer(2000), privilegiou a cultura e a docência teuto-brasileiro-evangélica no Rio Grande do Sul.

Em relação à educação urbana, Telles (1974), apresentou a edição comemorativa Do Deutscher Hilfsverein (Sociedade Beneficente Alemã) ao Colégio Farroupilha 1858/1974, de Porto Alegre, uma homenagem ao sesquicentário da imigração alemã. Porém, no que diz respeito à história da educação urbana entre teuto-brasileiros, especificamente em Pelotas, não há registro de pesquisa, até o momento.

O Collegio Allemão de Pelotas, teve suas bases lançadas no final do século XIX (1898), a partir de uma associação escolar e religiosa de imigrantes alemães luteranos de uma classe média e alta, radicados nesta cidade. Considero importante acrescentar que o Collegio Allemão partilhava o espaço educacional em Pelotas, com inúmeras escolas particulares.

O espaço ocupado pela Língua Alemã no currículo do Collegio Allemão no ano de 1913, foi significativo, em relação a outras disciplinas. A importância atribuída ao falar, ao escrever, ao ler e ao contar refletia-se na carga horária ocupada por estas disciplinas no currículo. Isto pode ser verificado no espaço atribuído à Língua Alemã, ao Português e às Contas, apesar de a Língua Alemã, dispor de uma maior carga horária. Pode-se afirmar que, neste período, o Collegio Allemão era bilíngüe. Esta característica o diferenciava de outras escolas de Pelotas que até ministravam a Língua Alemã, mas como parte integrante do currículo, com uma predominância do Português. No entanto, a Língua Alemã, no Collegio Allemão de Pelotas em 1913, foi realmente hegemônica neste período. Ela foi um veículo de transmissão de uma bagagem cultural que era cultivada na escola, e nas manifestações artístico-culturais e religiosas dos pares, tendo na instituição escolar um *locus* de manutenção e propagação, que visava cultivar o duplo pertencimento à etnia alemã e ao Estado brasileiro na qualidade de cidadão.

Introdução

Esta comunicação faz parte de uma investigação mais ampla denominada “Gênese e Consolidação de Escolas Teuto-Brasileiras Urbanas em Pelotas-1898/1942”, que vem sendo desenvolvida no CEIHE(Centro de Estudos e Investigações em História da Educação) e no Curso de Mestrado em Educação, na linha de História da Educação, sob orientação do Professor Doutor Elomar

Tambara, na FAE/UFPEL. Com o objetivo de preencher lacuna existente na História da Educação de Pelotas, apresento resultados parciais de uma pesquisa em andamento. Especificamente nesta comunicação, contemplo a questão da especificidade da língua alemã, veículo de manifestação do germanismo, no currículo do Collegio Allemão de Pelotas, utilizando como fonte documental principal o Relatório do Collegio do Ano Escolar de 1913. Como documentação complementar, uso os Relatórios da Intendência Municipal de Pelotas/RS dos anos de 1910 a 1917, os Estatutos do colégio de 1915 e fragmentos de uma entrevista com uma ex-aluna(que cursou a escola nos anos de 1916-1920).

Recentemente, Kolling(1999), realizou estudos sobre a educação e escolas em contextos de imigração pomerana nas comunidades livres, da zona rural de Pelotas. Em nível de estado, Kreutz(1991), abrangeu a questão do magistério entre católicos na imigração alemã na zona rural. O trabalho de Rambo(1994), contemplou a escola comunitária católica entre teuto-brasileiros, e Meyer(2000), privilegiou a cultura e a docência teuto-brasileiro-evangélica no Rio Grande do Sul.

Em relação à educação urbana, Telles(1974), apresentou a edição comemorativa Do Deutscher Hilfsverein(Sociedade Beneficente Alemã)ao Colégio Farroupilha 1858/1974, de Porto Alegre, uma homenagem ao sesquicentário da imigração alemã. Porém, no que diz respeito à história da educação urbana entre teuto-brasileiros, especificamente em Pelotas, não há registro de pesquisa, até o momento.

O Collegio Allemão de Pelotas, teve suas bases lançadas no final do século XIX(1898) a partir de uma associação escolar e religiosa de imigrantes alemães luteranos de uma classe média e alta, radicados nesta cidade. A intenção era que o Collegio proporcionasse um ensino de qualidade aos filhos destes imigrantes. Considero importante acrescentar que o Collegio Allemão partilhava o espaço educacional em Pelotas, com inúmeras escolas particulares. É o caso das escolas católicas, como por exemplo, o Gymnasio Gonzaga(1894), somente para meninos; do Collegio São Francisco(1893) freqüentado por meninas e da representante laica Gymnasio Pelotense(1902), inicialmente somente para meninos.

Pelotas vivia dias de prosperidade na virada do século dezanove para o século XX. De acordo com Magalhães(1993), o progresso urbano havia sido alavancado na segunda metade do século XIX, principalmente a partir da economia do charque. A área econômica florescente chamava indústrias e fomentava o comércio. Em relação à cultura e à educação, através de teatros e escolas se fazia o refinamento dos hábitos da metrópole, herdeira de uma condição imperial visível na arquitetura dos casarões, localizados principalmente na zona central da cidade.

No princípio...

No século XVIII, foram lançadas as bases para o povoamento da metade sul da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul, localizada no extremo meridional do Império do Brasil. Este território foi alvo de disputas acirradas entre portugueses e espanhóis. Sua configuração territorial foi se delineando aos poucos, até o estabelecimento dos limites ainda no final dos anos de 1700. Em pontos estratégicos como Rio Grande, Pelotas e Canguçu, o elemento luso foi predominante. No entanto, com a necessidade do cultivo da grande extensão de terras, da emergência da indústria e do comércio, houve a necessidade da afluência de elementos europeus de diversas etnias.

No que diz respeito ao elemento alemão, Avé-Lallemant em sua viagem ao Sul do Brasil em 1858, ao passar por Pelotas, registrou as seguintes observações em sua crônica de viagem:

“Os pelotenses[...]desejam ansiosamente que se desenvolvam colônias em sua vizinhança, para com isso haurirem novas forças vitais e terem uma vida local mais importante. Assim, pois o governo provincial pretende instalar em Pelotas uma extensa colônia, notadamente de alemães. Para isso foram dados os primeiros passos; foi pesquisado um pedaço de terra que se estende ao norte de Pelotas em direção à Serra dos Tapes e em parte é regado pelo pequeno mas aproveitável Rio Pelotas.”(Avé-Lallemant,1980,p.409)

Como se pode observar no relato deste viajante europeu do século XIX, esperava-se que o elemento alemão na cidade e nas colônias fomentasse o desenvolvimento econômico na zona sul do Rio Grande do Sul, especialmente com o comércio, a indústria e a agricultura diversificada.

Os alemães que se estabeleceram em Pelotas, na *urbe*, provinham de regiões urbanas industrializadas, na Alemanha, com conhecimento técnico para a indústria e o comércio. Pode-se citar o caso da indústria de velas e colas do senhor Eggers, que funcionava às margens do rio Pelotas em meados do século XIX. Outro exemplo é o da fábrica de cerveja Ritter&Irmão, estabelecida no perímetro urbano em 1870, à margem esquerda do Canal Santa Bárbara. Em sua maioria pertenciam a uma classe social média e alta, sendo proprietários de fábricas, funcionários das mesmas, comerciantes e artesãos. O número significativo de imigrantes na cidade estimulou o hábito da reunião dos pares em associações de diversas naturezas, como por exemplo em torno da cultura, da religião e da educação, com o objetivo da continuidade e preservação de suas tradições e de seu *habitus* cultural.

Na zona rural de Pelotas, os imigrantes alemães que chegaram para cultivar e povoar a grande extensão de terras, provinham do norte do município, hoje São Lourenço do Sul, uma vez que lá as terras já vinham sendo ocupadas num processo de assentamento a partir de 1858. De forma similar, os agricultores também se reuniam em associações, principalmente escolares e religiosas e de lazer, incluindo as sociedades de canto e de tiro. No que diz respeito à preservação de sua bagagem cultural, cultivavam as tradições culturais através da manutenção da língua materna, isto é, a língua alemã.

A questão escolar e o germanismo

A questão escolar entre teuto-brasileiros vinha mesclada em sua bagagem cultural, pela tradição cultural da nação alemã. Segundo Kreutz(1994,pag.9,10),

“(...)o interesse dos imigrantes alemães pela questão escolar não era fortuito, vinha de uma tradição já secular na Alemanha, e no Rio Grande do Sul estava vinculada a uma perspectiva mais ampla de organização comunitária com um

projeto comum. Não se havia incentivado somente escola comunitária para todos, mas estabelecera-se também toda uma estrutura de apoio a mesma que por sua vez, estava inserida numa organização maior, ou seja, no projeto dos imigrantes teuto-brasileiros no Rio Grande do Sul”.

Para compreender a atitude e a iniciativa dos imigrantes teutos em relação à educação é preciso entender que a época da imigração coincidiu com o auge das idéias em torno da educação em alguns estados alemães - como a Prússia - com a renovação dos métodos, com a formação dos professores e escolas normais, em função da educação como meio de reconstrução nacional.

Por ocasião da Unificação do Estado Alemão(1871), a alfabetização era em torno de 100%, em discrepância com o Império Brasileiro, com aproximadamente 80% de analfabetos, sendo que nas colônias teuto-brasileiras, a taxa de analfabetismo era menor do que 1%.

A educação no Rio Grande do Sul, na época do Império, era muito pouco desenvolvida. Este fato impulsionou o grupo teuto-brasileiro a assumir sua própria educação, tendo em vista a raridade de escolas públicas na província. A única saída para essa difícil situação era ajudarem-se a se mesmos. O antigo provérbio usado pelos imigrantes *“ajuda-te e Deus te ajudará”* se fez verdadeiro não só na lavoura, mas na construção de estradas e escolas. Esta ação era feita a partir de uma base comum de produção e organização, girando em torno da igreja e da escola, numa época em que os imigrantes se instalavam e lutavam, inicialmente, pela sobrevivência.

Os imigrantes alemães no Rio Grande do Sul consideravam indispensável a educação elementar e lutaram pela construção de escolas, que, geralmente, precediam a construção da Igreja, da casa e do ordenado do professor. Para Tambara(1995,p.357):

“indiscutivelmente, o governo provincial demonstrou indiferença ou incapacidade no provimento de escolas nas zonas de colonização, o que obrigou os próprios colonos a assumirem a responsabilidade da criação e manutenção da

escola em suas comunidade. E era lógico que o ensino se desse em alemão.”

A partir de 1852, os Brummer entraram no cenário educacional da província. Ex-lanceiros alemães do Império Brasileiro, na luta contra Rosas na Argentina, quase dois mil Brummer permaneceram na zona de colonização do Rio Grande do Sul. A maioria tinha boa formação acadêmica. Detentores de idéias liberais, influenciaram os imigrantes, assumindo o professorado de grande parte das escolas teuto-brasileiras. É o caso de Karl von Koseritz, que exerceu o magistério em Pelotas em meados do século XIX, e posteriormente dedicou-se à imprensa teuta em território riograndense.

Com o evento da Proclamação da República, em 1889, o governo republicano simpático às diversas etnias, incentivou a iniciativa educacional privada, numa estratégia de política de ensino, ocupando o espaço público em parceria com o as escolas privadas. O fato do reconhecimento da liberdade religiosa pela Constituição brasileira republicana, garantiu aos imigrantes protestantes, o direito à livre prática de seus ofícios espirituais.

É importante salientar que na luta pela implantação de um sistema educacional que suprisse as necessidades escolares de seus descendentes, o fato da liberdade religiosa, abriu o canal para a eclosão de centenas de escolas confessionais protestantes teuto-brasileiras no Rio Grande do Sul.

De acordo com Tambara(1991), os imigrantes protestantes dividiam-se em várias denominações. Dentre elas figuravam os batistas, metodistas, presbiterianos, luteranos, entre outros. Os luteranos estavam divididos em dois Sínodos, (órgãos normativos das igrejas luteranas): o Sínodo Riograndense(com ascendência na Alemanha) e o Sínodo Missouri(com ascendência nos Estados Unidos).

Especificamente, o Sínodo Riograndense, na disputa pelo território “espiritual”com a Igreja Católica, posteriormente irmanados na luta contra a ideologia do liberalismo, contemplava em seus projetos religiosos e sociais, a questão escolar. Fé e educação estavam imbricadas no projeto de abrangência aos teuto-brasileiros no Rio Grande do Sul. Para tanto os teuto-brasileiros

lançaram mão do aparelho escolar, da imprensa, da religião, das relações econômicas e da preservação da língua alemã para manutenção do bem cultural germânico, o *Deutschtum* (o germanismo, a nacionalidade alemã, simpatia por tudo o que é alemão).

Nesta transposição cultural, os imigrantes nortearam-se por um aporte teológico, partindo da fidelidade aos princípios da Reforma(século XVI), e da formação da nação alemã(século XIX), constituída em seu aspecto biológico, isto é, da consagüinidade e da territorialidade. Os mentores da emigração alemã para o extremo sul do Brasil, encontraram no Rio Grande do Sul, um terreno propício para a implantação de um sistema educacional.

De acordo com Cunha(2003,p.18), a partir de 1840, a Alemanha promoveu a formulação de uma nova concepção sobre emigração na qual estava contida a manutenção com os laços da pátria, onde “as ligações culturais deveriam ser fortalecidas através de estreitas ligações econômicas, garantindo, entre os emigrados, a preservação da língua e, através dela, a cultura alemã”.

A hegemonia luterana, foi preponderante na vinculação da religião com a ação educacional. E a escola teuto-brasileira emergiu eivada pelo germanismo, especialmente na vertente do Sínodo Riograndense. De acordo com Grützmann (2003, p.116), “o germanismo é concebido pelos germanistas como um conjunto delimitado de elementos culturais e biológicos capaz de identificar e diferenciar os alemães no contexto de outros grupos e nações”.

O germanismo se consolidou no Rio Grande do Sul, pelo usufruto da língua alemã. A língua alemã foi utilizada como veículo através do qual transmitia-se toda a bagagem cultural, desde a religião, o ensino até as manifestações artístico-culturais. O *ethos* alemão manteve-se no cultivo da germanismo que se fortalecia na prática da religiosidade, numa vinculação à fidelidade do pertencimento à etnia alemã que se consolidava não apenas por laços de consagüinidade como também pelo uso e domínio da língua alemã.

A vinculação do germanismo (com sua concepção de que a identidade étnica ultrapassa as fronteiras geográficas e políticas da Alemanha) à religião, e de sua aplicação ao aparelho escolar, caracterizado pelo germanismo, constitui o tripé

sobre o qual estrutura-se a educação teuto-brasileira no Rio Grande do Sul. Considero oportuno definir o termo teuto-brasileiro de acordo com Grützmann(2003,p.129), como “uma categoria identitária coletiva que visa conciliar o pertencimento ao povo alemão e a situação existencial dos imigrantes e seus descendentes no Brasil”. Isto é, ocorreria uma fusão entre a nacionalidade que seria hereditária, no caso a alemã, e a cidadania, no caso a brasileira, em relação direta com as leis e as condições políticas do país.

O Collegio Allemão de Pelotas

Apesar de o Collegio já estar em funcionamento desde o ano de 1899 (foi fundado em 17/12/1898), seus primeiros estatutos foram registrados em 1915, anunciando que a finalidade do mesmo era:

“implantar por intermédio da instrução subministrada nos idiomas allemão e do Paiz, os costumes da pátria, e sua intenção, como também de preparar seus discípulos até o necessário para a realização de seus direitos de cidadão e conhecimentos profissionais na nova pátria. [...]O ensino constará, portanto de dois idiomas, até o pleno conhecimento dos mesmos, [...] mas sem consideração aos interesses communs da igreja ou da classe social.”

Como se pode perceber nitidamente, a instrução era ministrada em dois idiomas: o idioma alemão e o idioma português. Os costumes da pátria eram cultivados e valorizados. E os alunos eram preparados para a inserção na nova pátria, através efetivação de seus direitos de cidadão e conhecimentos profissionais. Esta ação escolar, desconsiderava os interesses da igreja e da classe social, apesar de a diretoria em sua maioria ser luterana.

Conforme o Relatório da Intendência Municipal de Pelotas, desde 1910-1911, o Collegio Allemão, sob a direção do Professor André Gaile, aparecia nas estatísticas escolares, ministrando ensino primário e secundário. Neste ano contava com um total de 106 alunos. Constava como o único colégio particular confessional, em sistema de co-educação, isto é, meninos e meninas estudavam

juntos no mesmo ambiente escolar. No ano seguinte, em 1912, atendeu a 112 alunos.

No ano de 1912, a Deutsche Schule de Pelotas(Collegio Allemão), que segundo Telles(1974,p.97) contava com cerca de 100 alunos, recebeu a visita da Germânia Schule de Buenos Aires. Esta escola Argentina fez uma excursão pelo Rio Grande do Sul. Dela participaram 17 alunos e 6 professores. Pode-se observar as relações de boa vizinhança com os teuto-argentinos.

Em 1913, de acordo com o Relatório Escolar do mesmo ano, houve um decréscimo para 98 alunos. Este número diminuiu em 25% no ano de 1914, por motivo da primeira guerra mundial, e as relações diplomáticas suspensas entre o Brasil e a Alemanha.

Em 1915 o número de alunos aumentou(83 alunos), no entanto, sofreu um decréscimo gradativo até o término do conflito internacional.

Considero importante acrescentar que durante sete anos o Professor André Gaile exerceu a direção do Collegio Allemão de Pelotas. O corpo docente, em 1912, foi integrado por J. A. C. de Almeida, R. Schaefer, H.Ohdrogge, D.G.v.Ahn.

Segundo Johanna Ritter Ruge Hofmeister, (no momento da entrevista com 92 anos em 2002), o Collegio Allemão diferenciava-se dos demais colégios pela questão bilingüe.

“Lá se estudavam todas as matérias que eram exigidas em qualquer colégio. Mas todas eram dadas em alemão. Isto de 1916 até 1920. Tinha ótimos professores! Nunca tive professores tão bons!...Tinha Herr Heuer. Ele mesmo escreveu uma Gramática em Alemão. Nunca vi Gramática melhor do que essa! Os verbos em alemão são regidos por preposição: o nominativo, o genitivo, o dativo(exige verbo em repouso-inatividade), o acusativo(exige verbo em atividade). Todos os alemães casados que tinham filhos, mandavam ao Collegio Allemão. Também lá estudavam brasileiros. Meu avô Carlos Ritter foi um dos fundadores do Collegio.”

O Collegio Allemão em 1913

De acordo com o Relatório Anual do Collegio Allemão de Pelotas, Ano Escolar 1913:

“O Collegio Allemão de Pelotas existe desde o ano de 1899. Ele tem, por enquanto, quatro classes(níveis), em um curso de oito anos. O Plano Escolar previsto é o seguinte: entregar os alunos e as alunas até a conclusão de uma graduação. [...] Geralmente as crianças da classe intermediária de ensino, tornam-se educadas, exatamente como as mais velhas, quando uma consciência começa a nascer na trajetória do melhor período de aprendizagem.” (1914, p.1)

O ensino estava dividido em quatro classes, sendo que cada classe correspondia a dois anos. O curso completo compreendia oito anos. A quarta classe correspondia aos dois primeiros anos. A terceira classe correspondia aos terceiro e quarto anos. A segunda classe correspondia aos quinto e sexto anos. A primeira classe correspondia aos sétimo e oitavo anos.

Realizo um levantamento das disciplinas que ocupavam a maior carga horária no currículo que são a Língua Alemã, o Português e a Matemática, discriminando o conteúdo programático das duas primeiras séries. Concomitantemente faço um levantamento comparativo do espaço ocupado pela Língua Alemã e o Português, nos oito anos que abrangem o ensino primário e secundário.

No primeiro ano, o ensino da Leitura e da Escrita, divide-se em dois semestres. Durante o primeiro semestre, os alunos tinham 6 aulas de Alemão por semana, pela Cartilha de Bürger und Grimm(Bürger e Grimm). No segundo semestre passava para 5 aulas de Português por semana. No final do ano escolar, cada criança precisava ser capaz de dominar ambas: a leitura e a escrita de frases simples. A disciplina de Contas tinha 5 aulas por semana e consistia nas 4 operações básicas no espaço numérico de 1 a 20.

No segundo ano, a carga horária de Alemão e Português, permanecia a mesma do primeiro ano, no entanto, os conteúdos eram ampliados. Privilegiavam-se a leitura, a gramática e a ortografia. Em Alemão via-se a segunda parte da

Cartilha de Grimm und Bürger, com o estudo de textos e poemas. Incluíam-se diferenciação do sujeito, verbo e predicado; formação, decomposição, e colocação de palavras; sentenças simples, função e forma, finalizando com um ditado semanal. Em Português, era adotado o segundo livro de leitura de Hilário Ribeiro e eram seguidos os mesmos procedimentos do Alemão em relação à leitura, à gramática e à ortografia. A disciplina de Contas, permanecia com a mesma carga horária de 5 aulas semanais, onde eram estudadas as 4 operações básicas, com os nomes por extenso, e sem os nomes na seqüência de 1 a 100.

No terceiro e no quarto ano, o Alemão, o Português e Contas, permaneciam com a mesma carga horária dos anos anteriores.

No quinto ano, a carga horária do Alemão atingia 8 aulas semanais e o Português ficava com somente 3 aulas por semana. Do sexto ao oitavo ano a carga horária permaneceu 5 horas semanais para o Alemão e apenas 3 para o Português. As Contas, variaram de 6, 4, 5 e 3 horas semanais do quinto ao oitavo ano, respectivamente.

Procurei dar destaque às disciplinas que ocupavam maior espaço no currículo e pode-se perceber que a maior carga horária pertencia à Língua Alemã, variando entre 14,2% e 24,2%. O Português oscilava entre 8,5% e 20%. Já as Contas, variaram entre 9,3% e 20%.

No relatório podemos perceber o cuidado do Diretor do Collegio, Professor André Gaile que assinou o relatório de 1913, em relação à necessidade da afluência do maior número de alunos, contendo desta forma o aumento das mensalidades. Segundo suas palavras:

“O número de alunos diminuiu em relação ao ano passado, resultando numa redução da mensalidade escolar pela Sociedade Escolar, semelhantemente, este fenômeno já importunou anteriormente. Cada escola alemã no estrangeiro é mantida através de uma sociedade escolar. [...] Através da ampliação, nossa escola, inicialmente com dois níveis, passou para quatro níveis de distribuição em curso, na qualidade de duplo, no entanto, a arrecadação não acompanha o ritmo de

ser capaz de cumprir este objetivo. Um aumento da mensalidade escolar para a melhoria da situação financeira não resulta aconselhável, uma vez que em relação aos interesses da escola do germanismo total, reduziria a afluência de uma classe menos abastada ao ensino, quando então a organização do plano escolar não poderia ser conservada.”

Nas palavras do diretor é possível identificar o esforço da sociedade escolar de manter a escola acessível aos pares, com uma intenção da preservação do germanismo. Com o intuito de chamar o maior número de alunos à escola, desconsiderava os interesses da classe social, oportunizando a frequência de uma classe social menos abastada.

Para finalizar...

O espaço ocupado pela Língua Alemã no currículo do Collegio Allemão no ano de 1913, é significativo, em relação a outras disciplinas. A importância atribuída ao falar, ao escrever, ao ler e ao contar reflete-se na carga horária ocupada por estas disciplinas no currículo. Isto pode ser verificado no espaço atribuído à Língua Alemã, ao Português e às Contas, apesar de a Língua Alemã, dispor de uma maior carga horária. Pode-se afirmar que, neste período, o Collegio Allemão era bilíngüe. Esta característica o diferencia de outras escolas de Pelotas que até ministravam a Língua Alemã, mas como parte integrante do currículo, com uma predominância do Português. No entanto, a Língua Alemã, no Collegio Allemão de Pelotas em 1913, foi realmente hegemônica neste período. Ela era um veículo de transmissão de toda uma bagagem cultural que era cultivada na escola, e nas manifestações artístico-culturais e religiosas dos pares, tendo na instituição escolar um veículo de manutenção e propagação, que visava cultivar uma identidade étnica.

Bibliografia

AVÉ-LALLEMANT, Robert. Viagem pela Província do Rio Grande do Sul em 1858. São Paulo: USP, 1980.
CUNHA, Jorge Luiz da. Rio Grande do Sul und die Deutsche Kolonisation: ein Beitrag zur Geschichte der deutsch-brasilianischen Auswanderung und der deutschen Siedlung in Südbrasilien zwischen 1824 und 1914. Santa Cruz do Sul: UNISC, 1995.

CUNHA, Jorge Luiz da & GÄRTNER, Angelika. Imigração Alemã no Rio Grande do Sul: História, Linguagem e Educação. Santa Maria:UFSM,2003.
ENTREVISTA com Johanna Ritter Ruge Hofmeister-2002.
ESTATUTOS do Collegio Allemão de Pelotas-1915.
GRÜTZMANN, Imgart. O 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.
KOLLING, Nilo Bidone. Educação e Escolas em Contextos de Imigração Pomerana no Sul do Rio Grande do Sul-Brasil. Pelotas: UFPel, 2000. Dissertação de Mestrado.
KREUTZ, Lúcio. Material Didático e Currículo na Escola Teuto-Brasileira do Rio Grande do Sul. São Leopoldo: Editora UNISINOS, 1994.
JAHRES=BERICHT der Deutschen Schule zu Pelotas über das 14. Schuljahr 1913. Pelotas: "Deutsche Wacht", 1914. (Relatório Anual da Escola Alemã de Pelotas de 1914. Ano Escolar 1913).
RELATÓRIOS da Intendência Municipal de Pelotas. 1910-1917.
TAMBARA, Elomar. A Educação no Rio Grande do Sul sob o Castilhismo. Porto Alegre: UFRGS, 1991. Tese de Doutorado.
TELLES, Leandro. Do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha 1858/1974. Porto Alegre: Globo, 1974.

DESCORTINANDO A INFÂNCIA: UMA HISTÓRIA PARA “GENTE GRANDE”

Samantha Dias de Lima
Universidade do Vale do Rio dos Sinos
samanthalima@ibest.com.br

Resumo:

Este artigo pretende refletir sobre a temática da construção histórica da Infância, procurando evidenciar seu papel no cenário social, trazendo pressupostos históricos da concepção de infância e do surgimento da Educação Infantil, até o seu reconhecimento enquanto primeira etapa da Educação Básica brasileira. Para tanto, estabeleceu-se três eixos de estudo norteadores para a sua escrita, sendo eles: a criança e a infância, pressupostos históricos da Educação Infantil e políticas para infância. Este estudo utiliza como caminho metodológico a pesquisa bibliográfica e documental.

Palavras-chaves: Infância, criança, educação infantil

Introduzindo a temática

Tendo a ASPHE¹, este ano (2006), como foco temático de reflexões e discussões, “História, infância e educação”, e sendo tradicionalmente um espaço de acolhimento e socialização de pesquisas, para iniciantes e pesquisadores, ampliando a formação dos profissionais e acadêmicos, pensou-se este artigo.

Nesta pesquisa, é apresentado um breve histórico da concepção do surgimento da Infância, enquanto fase diferenciada da vida, bem como a preocupação com a evolução de uma Educação Infantil, que contemplasse

¹ Associação Sul-Rio-grandense de Pesquisadores em História da Educação (Asphe), criada em 1995

esse emergente grupo social. Construções que foram marcadas por diferentes concepções históricas e políticas, devido à historicidade desse processo de construção e legitimação dessa etapa da educação.

1. A Criança e a Infância

“As crianças sempre estiveram presentes no mundo, porém, as condições de vida dos tempos atuais, produziram novas relações para essa categoria, o que, conseqüentemente, tem gerado novas discussões e preocupações”.
(SARMENTO e PINTO, 1997, p.11)

O que podemos apurar, primeiramente sobre a infância, é que na Idade Média ela era vista apenas como o espaço entre o nascimento e a idade em que as crianças - mini adultos ingressavam no meio social. Isso acontecia quando possuíam condições físicas de acompanhar as atividades dos adultos. À infância, não era atribuída nenhum valor cultural ou social. (ÁRIES: 1981)

Conforme Pinto (1997), o sentimento de infância que temos hoje é fruto de uma realidade que começa a ganhar contornos a partir dos séculos XVI e XVII, mas que praticamente adquire expressão social somente nos últimos 150 anos.

O Romantismo (século XIX) traz uma nova perspectiva de cuidados com as crianças, instaurando-se o sentimento de “papa-ricação”.

Já no século XX, aos poucos, se começa a abandonar as concepções de inocência e fragilidade como verdades fundamentais sobre a infância, ligadas à cultura ocidental, principalmente após o Romantismo.

A construção social da infância passa a ser um aspecto relevante nas pesquisas das mais diversas áreas do conhecimento, como: Sociologia, Antropologia, História, Filosofia, deixando de ser objeto de interesse somente da Pedagogia.

Para Sarmiento (2005:365), “a infância é historicamente construída, a partir de um processo de longa duração que lhe atribuiu um estatuto social e elaborou as bases ideológicas, normativas e referenciais de seu lugar na sociedade”. Contudo, esse processo é dinâmico e se constrói diretamente das interações.

Segundo Qvortrup (1999:5-6), “estudar a infância por seu próprio mérito também significa não misturá-la com outras questões ou agentes como, por exemplo a família”, pois as crianças, agindo fora de casa, representam-se mais a si mesmas do que as suas famílias.

A coletividade da infância também passa a ser pensada, quando se pergunta se esta altera o estatuto das crianças e suas condições de vida comparadas com outros grupos e segmentos sociais.

Para Sarmiento, “o mundo da criança é muito heterogêneo, ela está em contacto com várias realidades diferentes, das quais vai aprendendo valores e estratégias que contribuem para a formação da sua identidade pessoal e social (s/ano:p.10)”. Assim, a cultura dos pares permite a criança apropriar, reinventar, reproduzir o mundo que a rodeia.

As culturas da infância constituem-se do reflexo de uma sobre a outra, ou seja, de adulto para a criança e das interpretações destas ações. Já a construção moderna de infância representa um trabalho de desagregação do mundo dos adultos e de institucionalização das crianças.

Rogoff diz que “as crianças aprendem papéis, responsabilidades, orientações dos pares, de forma coletiva, (2005:108).”

As culturas das crianças são essencialmente culturas de pares, ou seja, produções culturais de determinados grupos sociais de crianças,

com suas rotinas, rituais, artefatos, idéias e reflexões sobre suas próprias ações, entre o grupo, durante suas produções.

Segundo Ferreira, é preciso assumir as crianças, independente da idade, como seres sociais competentes e dotados de emoções e sentimentos à luz das suas próprias evidências, ou seja, que participem ativamente nos processos de transformação das regras sociais, como atores sociais, com o mesmo estatuto de outro ser social (2005:131).

É relevante que não se banalize a infância ou as experiências comuns das crianças, em virtude de perspectivas que estabeleçam parâmetros gerais, sem estarem contextualizados a cada espaço, tempo e realidade cultural e social.

Contudo, precisamos realizar uma profunda reflexão do que é o *conceito* de infância, que diverge muito do senso comum, pois não existe uma infância universal, homogênea e neutra e sim, conceitos que foram construídos a partir da historicidade das sociedades.

2.Pressupostos históricos da Educação Infantil

A partir da concepção de infância, enquanto fase diferenciada, que emergiu na sociedade moderna, despertou-se o interesse pela criança e com os cuidados especializados. A produção de serviço e espaços que dessem conta dessa demanda, começou a qualificar-se, surgindo, assim, os espaços para a educação infantil. A seguir, temos alguns momentos significativos da construção histórica desta, hoje, etapa da educação básica nacional.

O cuidado e a educação da criança pequena por muito tempo foram assumidos pela família, particularmente pela mãe e outras mulheres. Logo após o desmame, a criança passava a ser vista como mini adulto e,

ao libertar-se das dependências físicas, quando já podia cuidar-se sem o auxílio de outros, passava a ajudar o adulto nas atividades cotidianas. Percebe-se aí que havia um não cuidado em relação à criança.

Com o nascimento do pensamento pedagógico moderno nos séculos XVI e XVII, impregnado do pragmatismo tecnicista e do desenvolvimento científico ocorrido com a expansão mercantilista, desenvolveram-se perspectivas educacionais, que repercutiram diretamente na educação das crianças.

Nesse período, junto ao seio dos movimentos religiosos, foram organizadas as *petty schools* ou *écoles petites*, na Inglaterra, França e em outros países europeus, onde se ensinava leitura e escrita. Na Europa Ocidental nos séculos XVII e XVIII, as crianças pobres de dois ou três anos eram incluídas nas *charity school* ou *dame school*. No nosso vocabulário, entende-se o termo por escolas infantis, que se diferenciavam nos métodos utilizados e objetivos almejados.

Seguido pelas idéias de Pestalozzi, Froebel, um educador alemão, contextualizado em um cenário marcado por lutas napoleônicas, foi influenciado por uma perspectiva mística, uma filosofia espiritualista e um ideal político de liberdade, criando em 1837 um *Kindergarten*, traduzido para nosso vocabulário Jardim-de-Infância (OLIVEIRA, 2002: p.67).

Froebel via as crianças como pequenas sementes que, adubadas e expostas a condições favoráveis, desabrochariam. O funcionamento dos jardins-de-infância incluía atividades de cooperação e o jogo, tidos por ele como a origem da atividade mental.

No Brasil, até meados do século XIX, o atendimento à criança pequena longe da mãe era quase inexistente. Na zona rural, concentrava-se maior parte da população do país, algumas famílias de fazendeiros assumiam o

cuidado de crianças órfãs ou abandonadas, geralmente fruto da exploração sexual da mulher negra e índia.

Após a proclamação da República do Brasil (1889), dentro do cenário de renovação política, como se propunha a nova organização de Estado, houve mudanças também nas questões sociais e educacionais. Em 1899, é fundado o Instituto de Proteção e Assistência à Infância que, em 1919, sob ação governamental, deu origem ao Departamento da Criança.

Ao lado desses movimentos, surgem uma série de escolas infantis ou jardins de infância, alguns deles, criados por imigrantes europeus. Levantamentos realizados em 1921 e 1924 apontaram o crescimento de 15 para 47 creches e de 15 para 42 jardins de infância em todo país. Em contrapartida, o grande investimento da época era o ensino primário.

Em 1911, já existia no Colégio Farroupilha, em Porto Alegre, um jardim de infância, que tinha sido inaugurado no dia 1º de julho, que teria sido o primeiro do estado. Em 1930, foi entregue à Ordem Auxiliadora das Senhoras Evangélicas, e somente em 1972, retorna aos cuidados do Colégio Farroupilha, no bairro Três Figueiras. No dia 06 de setembro de 1929, foi fundado o Jardim de Infância do Instituto de Educação, e em 1930 o Colégio Seigné instalou também um Jardim de Infância.

Na década de 1930 foram criadas algumas instituições oficiais com objetivo de proteção à infância, mas, só na década de 1940, que as propostas governamentais ligadas ao higienismo e assistencialismo, tiveram efetivação.

Na segunda metade do século XX, o sistema econômico do nosso país, o capitalismo, ainda impedia que a maioria da população tivesse satisfatória e adequada condição de vida. O incremento da

industrialização e da urbanização, propiciou o ingresso em massa da mulher no mercado de trabalho.

Os parques infantis e creches, que atendiam crianças em período integral, passaram a ser cada vez mais procurados, agora não apenas por operárias e domésticas, mas por trabalhadoras do comércio e funcionárias públicas, que não tinham onde deixar seus filhos enquanto trabalhavam.

Muitas instituições envolvidas em propostas tecnicistas de ensino, limitadas ao cuidar e tidas como escolinhas, esboçaram em seus serviços a preocupação com a educação formal, passando a dar ênfase a um trabalho de cunho educativo sistematizado. A preocupação restringia-se em compensar possíveis carências de ordem orgânica ou cultural, como precaução à diminuição do fracasso escolar no ensino regular obrigatório.

Com o ingresso de mais mulheres no mercado de trabalho e, agora também as de classe média, houve um aumento considerável de creches e pré-escolas. A disputa entre as mesmas, fez com que se preocupassem com a qualificação, construindo assim, novos valores, como a defesa de um padrão educativo voltado aos aspectos cognitivos, afetivos e sociais das crianças, começando a preocupar-se timidamente com a formação do profissional que atuava nesta educação.

Em 1962, é instituído o primeiro Plano Nacional de Educação, elaborado na vigência da primeira Lei de Diretrizes e Bases Curriculares da Educação Nacional, Lei nº 4.024 (1961). Já nos primeiros anos de aplicação, sofreu uma revisão (1965), quando foram introduzidas as normas descentralizadoras e estimuladoras da elaboração de planos estaduais. Em 1966, com uma nova revisão, passou a ser chamado de Plano Complementar de Educação, introduzindo questões como a

distribuição de recursos federais. Em 1967, ressurgiu novamente a idéia da reformulação de lei.

Na década de 1970, com o aumento da demanda da pré-escola, instituiu-se o processo de municipalização da educação pré-escolar pública, diminuindo sua representação na rede estadual e ampliando-se na rede municipal de ensino.

A iniciativa ainda não era suficiente para atender a demanda. Para resolverem seus problemas, as mães e mesmo o poder público, passaram a incentivar outras iniciativas de atendimento às crianças pequenas. Surgem assim, as "mães crecheiras", os "lares vivinais", e as "creches domiciliares", que eram programas assistenciais de baixo custo, estruturados com recursos comunitários.

A preocupação com o trabalho pedagógico, evidenciou-se na década de 1980, com questionamentos feitos pelos educadores, acerca do regime compensatório e da privação cultural da pré-escola, pois as crianças de classes menos desfavorecidas não se beneficiavam com estes programas, estas continuavam sendo marginalizadas ou excluídas.

Em 1985, com o término do período militar, novas políticas para as creches foram incluídas no Plano Nacional de Desenvolvimento (1986), passando, a partir desse período, a ser objeto das campanhas e promessas políticas nas eleições.

Atualmente, a Educação Infantil adquiriu estabilidade e reconhecimento legal. Conforme art. 29: "a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade" (BRASIL, 1997; p.16).

O Plano Nacional de Educação (2000), ampliou os prazos para a formação dos educadores, além de estipular que no prazo de dois anos os municípios tenham definido sua política para a educação infantil, com bases nas diretrizes nacionais (DIDONET, 2000: p.53).

2.1 A escola infantil enquanto espaço de socialização

Atualmente, a Educação Infantil atravessa um momento de transição, considerando-se as recentes conquistas e discussões no âmbito das políticas educacionais.

Mesmo que tenhamos deixado de lado os modelos assistencialista, higienista e recreacionista da educação infantil, e ingressado no modelo escolar, no início voltado a exercícios compensatórios e preparatórios para as séries iniciais, hoje se sabe que a Educação Infantil não é apenas um período preparatório, mas uma etapa que contribui na formação da criança enquanto ser humano, propiciando o desenvolvimento de habilidades e capacidades para toda a vida.

Assim, se a cultura de pares legitima a infância enquanto grupo social, não existe, então, espaço (institucionalizado) mais propício para a socialização do que a escola, neste caso as instituições de educação infantil, creches que atendem 0-3 anos, e pré-escolas 4-6, segundo a LDB 9.394/96.

Porém, isso implica em mudar o conceito de escola, a socialização mediada pela escola, para uma socialização que interaja e aconteça neste espaço, e não que seja gerida por ele. Segundo Miranda (2005:642) a escola deve deixar de ser orientado pelo critério iluminista, de que a emancipação dos indivíduos deva ocorrer pela aquisição de conhecimentos (...), passando a orientarem-se por uma noção de

sociabilidade, que prescinde da mediação do conhecimento como sua dimensão fundamental.

Ainda conforme Campos do lado de cá do Equador o percurso em busca da Educação Infantil ideal ainda parece utópico. Mas com políticas públicas inclusivas, que possibilitem acesso a um maior número de crianças nas escolas infantis estaremos dando um grande salto cultural e social, e que com certeza poderá alterar a realidade presente.

Para Redin, “a escola é um espaço de relações humanas políticas e de conteúdos, onde o educador e educando participam como atores, isto é, como seres históricos e, portanto, nada nela é totalmente neutro” (2003:75).

Dahlberg, Moss e Pence (2003:88) dizem que a imagem dominante sobre a instituição dedicada a primeira infância é a de um produtor de cuidado e de resultados padronizados e predeterminados.

É necessário uma mudança na maneira de concebermos o tempo e o espaço na infância, e jamais padronizá-la. Questionando os objetivos da escola, transmitir, preparar? Ou proporcionar, mediar? Essa deve ser a primeira das discussões para definirmos o que consideramos qualidade educacional. Definindo: que escola queremos; que infância conhecemos; e que sociedade buscamos.

3. Algumas considerações finais tendo as políticas para Infância como pano de fundo

Ao longo do século XX, o conceito de educação mudou consideravelmente. Os sistemas educativos adaptaram-se às demandas e necessidades sociais, bem como seus conceitos.

Ainda que a formação do cidadão capaz de viver em sociedade seja uma das preocupações da educação que queremos, continua sendo pensada como resultado casual. Não sendo vista com prioridade sócio-política e esta questão evidencia-se no cotidiano escolar.

Kohan (2004:62-64) diz em relação à infância, que uma micro política não parte da infância como possibilidade e não define uma educação que transforme a infância, e sim, gera novas potências infantis, devir-criança. O conceito de “devir-criança” inventado por Deleuze e Guattari, instaura outra temporalidade, que não somente a histórica, devir não é imitar, é o encontro entre pessoas, movimentos idéias, multiplicidades.

No material da Unesco (Políticas para primeira infância: notas sobre experiências internacionais, 2005), lemos várias experiências para Educação Infantil, mas o fator comum é procurar observar a realidade da criança, para se pensar numa política local, uma vez que projetos “prontos” não atentam para as particularidades de cada cultura e sociedade.

As crianças produzem pouca documentação acerca da sua infância. Ao promovermos maiores documentações, estudos e pesquisas, estaremos contribuindo para a legitimação e a qualidade da infância e da educação infantil.

E as políticas? Ao mesmo tempo em que se percebe gradativamente nos registros literários a partir do final do século XIX um aumento gradativo da atenção dos pesquisadores frente aos problemas da infância e das políticas públicas, constata-se que não são suficientes para promover *adequadamente* uma infância democrática.

Percebemos que nenhuma política é neutra e que a própria ausência de políticas sociais pode ser uma política pública se de alguma forma for de interesse para o Estado.

Lembramos que foi através de um ato político que a Educação Infantil integrou oficialmente a primeira etapa da Educação Básica brasileira, conforme LDB 9.394/96.

Segundo Azevedo e Silva, “a discussão sobre a infância e educação infantil deve analisar as situações de vida concreta da criança. No Brasil, deve-se considerar a mescla do crescimento econômico e miséria, reflexo do descompromisso político que caracteriza a modernidade brasileira” (1999, p.34).

“Só há políticas sociais, porque a política dominante é anti-social. Se a política que nós temos fosse, ela própria, uma política social, no seu conjunto, nós não precisaríamos de políticas sociais, no sentido restrito em que delas falamos” (SANTOS, 2002, p.21).

Para pensarmos em políticas públicas sociais que valorizem a infância, e por conseqüência promovam a democracia, é importante nos situarmos no contexto político que a realidade esta inserida, ou seja, no mundo globalizado, dominado pelo sistema neoliberal, que se transformou num imenso mercado global.

Para Sacavino, esta nova ordem mundial, criada pelos mercados financeiros, permite que pouquíssimos sejam admitidos dentro dele, propiciando a exclusão (2003, p.9). Logo como pensar para a democracia, no Estado neoliberal, globalizado e exclusivo? “Como pensar a democracia e a cidadania quando há direitos de importância inegável, declarados e violados sistematicamente, como [...] a educação” (p.10). Ou seja, “os processos de democratização a partir da democracia neoliberal,

apresentam a democracia como um valor focalizado de modo restrito, como uma forma de governo” (p.37).

Essa realidade política que envolve todo o processo democrático é permeada por muitas subjetividades, que conforme o olhar, também se fazem muito objetivas, como o mercado, o Estado, enfim as Políticas Públicas. Mas são essas práticas contemporâneas e neoliberais que motivam essa pesquisa, que pretende permear o cenário descrito e potencializar uma proposta viável de democracia para infância.

Como disse Santos, “o único caminho para pensar o futuro parece ser a utopia, e por utopia entendo a exploração, através da imaginação, de novas possibilidades humanas e novas formas de vontade, e a oposição da imaginação à necessidade do que existe” (2000, p.331-332).

Precisamos entender as crianças em seus próprios universos, distintos conforme os modos de vida, reconhecendo a infância enquanto etapa humana, percebendo que as políticas públicas, muitas vezes, tendem a uma homogeneização de infância, como se a mesma fosse vivida igualmente por todos, em qualquer lugar (social e demográfico).

Referências Bibliográficas

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LCT, 1981.

AZEVEDO, Heloísa Helena e **SILVA**, Lucia Isabel da C. A concepção de Infância e o Significado da Educação Infantil. **Espaços da Escola**, Ijuí: Unijuí, n.34, p.34-39, out./dez. 1999.

BRASIL. Lei 9.394/1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. In: Subsecretaria de edições técnicas, Brasília, 1997.

CAMPOS, Maria M. **Educação infantil no primeiro mundo: uma visão daqui debaixo do equador.** In: Creches w Pré-escolasno hemisfério norte. São Paulo, Cortes, 1994.

DAHLBERG, Gunilla, **MOSS**, Peter, **PENCE**,Alan. **Documentação pedagógica: uma prática para a reflexão e a democracia.** In: Qualidade na educação da primeira infância. Porto Alegre, Artmed, 2003.

DIDONET, Vital. **Plano Nacional de Educação.** 2.ed. Brasília: Plano, 2000.

FERREIRA, Manuela. **Brincar às Arrumações**, Arrumando ou ... entre a ordem institucional adulta e a ordem instituinte infantil, as crianças como actores sociais no jardim da infância (p. 115-132). In: Reflexão e ação, Santa Cruz, v.13, n.1, jan./jun. 2005.

KOHAN, Walter O. **A infância da Educação: o conceito de devir-criança.** In: KOHAN, Walter O.(org.) Lugares da infância. Rio de Janeiro. Dp&a, 2004.

MIRANDA, Marília Gouvêa de Miranda. **Sobre tempos e espaços da escola: do princípio do conhecimento** (p.639-651). In: Educação e Sociedade, Campinas, v.26,n.91, maio/agos.2005.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência.** São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Caderno Ideação: políticas sociais para um novo mundo necessário e possível**. Porto alegre, 2002.

REDIN, Euclides. **Limites e horizontes na educação da infância** (p.71-80). In: Cadernos de Educação. Fae/Ufpel, Pelotas, jul./dez. 2003.

ROGOFF, Barbara. **A natureza cultural do desenvolvimento humano**. Porto Alegre, Artmed, 2005.

PINTO, Manuel. **A Infância como construção social**. In: PINTO, M. & SARMENTO M. As crianças contextos e identidades. IEC. Minho, 1997.

SACAVINO, Susana. **Educação em direitos humanos: construir democracia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **As culturas da Infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. IEC. Minho (s/ano).

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Imaginário e culturas da infância**(p.51-69). In: Cadernos de Educação. Fae/Ufpel, Pelotas, jul./dez. 2003.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Gerações e alteridade: Interrogações a partir da Sociologia da Infância** (p.361-378). In: Educação e Sociedade, Campinas, v.26,n.91, maio/agos.2005.

UNESCO. **Políticas para a pequena infância**. Notas sobre experiências internacionais. BSB, Unesco, 2005.

**DIDÁTICA DO DESENHO:
análise das ações transpositivas no livro de Abílio César Borges**

Prof^a Msc. Gláucia Trinchão
UEFS- BA/UNISINOS – RS
Bolsista Internacional da Fundação Ford
gaulisy@terra.com.br/gaulisy@hotmail.com

Resumo: Este artigo analisa o livro didático de Desenho de autoria do educador e inspetor de instrução baiano Abílio César Borges, ou Barão de Macaúbas, intitulado “Desenho linear de elementos de Geometria prática popular: seguido de lições de agrimensura stereometria e architectura”. A primeira edição desse livro, publicada em 1878, foi elaborado para ser usado nas escolas primárias e normais, nos liceus e colégios, nos cursos de adultos e por artistas e operários de qualquer ramo da indústria na côrte e nas demais províncias do Império brasileiro. Porém, Abílio César Borges, publicou sua segunda edição em 1882, com o mesmo título destacando está ser a “Primeira Parte” e representar o substrato da primeira obra e, segundo o autor, destinada apenas às escolas primárias da Corte e dos demais escolas do Império. O Desenho está aqui compreendido enquanto campo de conhecimento e tem como suporte de memória os livros didáticos, para entender como o conhecimento em Desenho chegou aos alunos, como ocorreu o processo de transferência do conhecimento acadêmico ao saber escolar e quais os conteúdos selecionados. Pretende investigar a transposição do saber sábio – o saber científico do professor/autor -, ao saber a ensinar – o saber escolar –, que está materializada e socializada em seu livro. A análise terá como base o pressuposto da crença na inevitabilidade da necessidade de manipulação do saber a ser ensinado, como uma forma de didatização do conhecimento científico que se quer fazer ser compreendido e apreendido pelo aluno. Esse pressuposto vem da teoria da Transposição Didática, criada pelo francês Yves Chevallard, em 1982, para o campo da Didática da Matemática.

Introdução

Este artigo pretende mostrar como o conhecimento em Desenho chegou aos alunos das escolas primárias imperiais, como ocorreu o processo de transferência do conhecimento acadêmico ao saber escolar e quais os conteúdos selecionados que estão materializados nos materiais didáticos, dentre eles, os programas e livros didáticos. O Desenho está aqui compreendido enquanto campo de conhecimento¹ e

¹ Segundo Conne (1996, p. 245 - 247), conhecimento e saber são ordens distintas regidas por processos distintos. O entendimento do conhecimento se aproxima da forma, do geral e da situação de ação, e o entendimento do saber se aproxima do conteúdo, do específico e do conhecimento útil, utilizável, a utilizar. O trato do conhecimento pode ser de duas maneiras: para estudá-lo - e aí será feito pelas Ciências Cognitiva que procura respostas na psicologia da inteligência; ou para

linguagem e o livro didático como suporte de memória, documento da história do conhecimento, aqui o de Desenho, e base empírica para essa pesquisa.

Os estudos científicos que abordam o tema do livro didático se voltam para tópicos que envolvem questões de ordem política, econômica, de uso, além de histórico e de análise de seu conteúdo. Meus estudos filiam-se à vertente histórica que visa identificar os saberes ensinados e os usos dos manuais ou compêndios. Busco identificar o conteúdo, os conceitos e concepções e modos de compreensão do Desenho, como esse campo de conhecimento era ensinado e difundido. Para isso, tomo como objeto de análise o livro didático de Desenho de autoria de Abílio César Borges², ou Barão de Macaúbas, intitulado 'Desenho linear de elementos de Geometria prática popular: seguido de lições de agrimensura stereometria e architectura – Primeira Parte'.

A investigação se dá na segunda edição dessa obra e tem como partida a transposição do saber sábio – o saber científico do professor/autor Abílio -, ao saber a ensinar – o saber escolar – que está materializada e socializada em seu livro. A análise tem como base a crença na inevitabilidade da necessidade de manipulação do saber a ser ensinado, como uma forma de didatização do conhecimento científico que se quer fazer ser compreendido e apreendido pelo aluno. Assim como, que a transposição suscita a recriação, insinua o trabalho com o novo ou a renovação e o novo recria e insere no novo contexto o conteúdo a ser ensinado - a didatização³. Esses pressupostos vêm da teoria da Transposição Didática, criada pelo francês Yves Chevallard, em 1982, para o campo da Didática da Matemática. A Transposição Didática de Chevallard (2000) compreende dois tipos de manipulação

transformá-lo – e aí entra em jogo os mecanismos de Ensino – ensinar como forma de trabalhar o saber. Porém, tanto o estudo do conhecimento quanto o do ensino se fazem a partir de uma transposição de saberes - Didática. O estudo do conhecimento procede de uma transposição de saber. São estes saberes que controlam e organizam as aulas e a forma como elas são desenvolvidos.

² Nascido na Vila de Minas do Rio de Contas na Bahia – 9/ 9/824 e falecido -17/1/891 no Rio de Janeiro, Dr. Abílio César Borges era médico, contudo, sua maior contribuição ao país foi como educador. Em 1856, foi nomeado para diretor da Instrução Pública na Bahia. Fundou em 1857 o Ginásio Baiano. Em 1870, fundou o Colégio Abílio. Foi membro no Rio de Janeiro, do Conservatório Dramático, foi sócio efetivo do IHGB e do Conselho Diretor de Instrução do Município da Corte. Em Salvador, foi presidente da Sociedade Libertadora Sete de Setembro, que publicou o jornal O Abolicionista. Correspondente das Sociedades Geográficas de Paris, de Bruxelas e de Buenos Aires, da Sociedade dos Amigos da instrução Popular de Montevidéo, da Sociedade Parisiense para o desenvolvimento da instrução primária, fundador da Sociedade Propagadora da instrução do Rio de Janeiro, do Colégio Abílio, da Corte e do de Barbacena. Ver BORGES, 1882

³ Como reforça Astolf (2002, p.1061) que a evolução tecnológica, as políticas educacionais nacionais e internacionais e a dinâmica da economia, suscitam renovações que buscam, por um lado se aproximar do saber científico e, do outro, a legitimação do saber escolar (diferenciando do saber familiar), “a introdução do novo não conduz jamais a uma tabula rasa [...] eles persistem em criar o ensinável”.

do saber escolar: a *lato sensu*, que se refere ao estudo científico do processo de transposição didática a qual está representada pelo esquema: Objeto de Saber - Objeto a Ensinar - Objeto de Ensino e a *stricto sensu*, que se refere ao processo de transformação de um conteúdo de saber específico em uma versão didática desse objeto de saber - o qual eu denominei de rito de passagem que conduz o Saber a Ensinar - para o Saber Ensinado.

Parto do princípio que a produção bibliográfica faz parte da *praxe*⁴ acadêmica sendo uma forma de Rito de Passagem, nos mesmos moldes de qualquer ritual que assinalam a transição de um indivíduo de uma categoria ou estatuto para outro. Esses rituais acadêmicos estão registrados nos livros que, por sua vez, expressam os saberes e os indicativos dos programas de ensino. Os conteúdos dos textos didáticos, portanto, constituem o saber sábio, compondo-se de conteúdos que devem ser ensináveis e avaliáveis. O saber é colocado em um programa, indicando aquilo que o aluno precisa saber, aquilo que é importante e necessário que ele saiba. Os manuais didáticos materializam esses conteúdos escolhidos do saber sábio. Segundo Arsac, saberes ensináveis e explicitáveis de forma que os alunos possam aprender e permitindo, outras definições, características, funções e propriedades a serem controlados pelos pais, professores e instituições bem como pelos alunos (apud PERRELI, p. 70).

A análise do rito de passagem do saber em Desenho do saber sábio/científico ao escolar, considerando que cada professor/autor detêm um saber fruto de seus estudos e pesquisas sobre sua disciplina, consolida a idéia de que os conteúdos escolares têm origem em saberes científico de outra natureza, que por sua vez, legitimam as disciplinas escolares.

Para a análise do rito de passagem expresso no livro didático de Abílio César Borges investiguei a Obra, nos aspectos quantitativo, de apresentação e ilustrações; o Autor, nos aspectos Construção do saber e Conteúdo; os Itens, capa, índice, prefácio, nota introdutória, cartas enviadas ao autor, dedicatórias, citação ou referencias, bibliografia citada e notas do editor; foram observados - as imagens e modo de descrição, os exercícios, sugestões de trabalho e comentários, lista de materiais para a execução dos exercícios e trabalhos, comentários pessoais e entendimento dos processos didáticos, gradação e encaminhamento dos exercícios.

⁴ "Aquilo que habitualmente se faz; costume, prática, rotina. Ser a norma e, procedimento correto, ação, realização. Ver Dicionário Houaiss da Língua portuguesa, p. 2278.

Assim como, as falas que indicam o destino do livro – se para professor, aluno ou ambos.

O Livro Didático: vestígio material do saber escolar

Educadores, pesquisadores e historiadores, em busca de vestígios do devir da humanidade, lançam mão de materiais escolares como documentos e trazem para o presente indícios do passado. O trato do Livro Didático, livro-texto ou livro de texto, livro escolar, livro de leitura em classe ou livro de classe, manual escolar e compêndio ou compendio escolar, como objeto de investigação o coloca como um vestígio material do saber que registra a História do Conhecimento e registra os vestígios dos processos de manipulação do saber, aqui, em Desenho. Enquanto suporte de memória, transforma-se em documento da história, principalmente, da história da memória da cultura e do saber escolar, pois registram em suas páginas o que foi selecionado por quem o elaborou, mas tem um só fim, como salienta Oliveira (1986, p. 13-14), o de “ensinar e instruir” e “à transmissão de experiências”.

O livro didático como fragmento que persiste no tempo representa o que sobrevive e o fragmento, segundo Legoff (1994, p.95), “não é o conjunto daquilo que existiu no passado, mas uma escolha efetuada quer pelas forças que operam no desenvolvimento temporal do mundo e da humanidade, quer pelos que se dedicam à ciência do passado e do tempo que passa, os historiados”. Porém, nesse caminho, o agravante de um livro perdurar no tempo por interesse comercial, conforme explica Choppin (2002, p. 21), reside “na sua longevidade” e ele “imobiliza efetivamente a realidade” e a “lógica econômica não faz mais que acrescentar a diferença inerente a todo manual entre o saber sabido e o saber ensinado, entre a realidade social e a imagem que é apresentada”. Assim como, o livro pode perdurar por falta de interesse por um determinado campo de conhecimento, como no caso do Desenho.

O livro didático como suporte de memória coletiva e visual materializam, socializam e registram as *praxes* acadêmicas, entendidas como as ações educativas, os saberes ou os saberes a serem aplicados em sala de aula, e registram o rito de passagem na manipulação transpositiva dos saberes, ou seja, o conjunto das práticas didáticas realizadas durante a transposição de saberes com o objetivo de assegurar certo controle sobre o público.

A análise do rito de passagem na *praxe* da manipulação do saber escolar

A análise segue na elaboração do *Stricto Sensu*, investiga a manipulação dos saberes em Desenho no rito de passagem do saber científico adquirido por Abílio César Borges ao saber escolar, a partir de sua materialização e socialização *no*, e através, *do* seu livro didático sobre Desenho Linear. Considero a representatividade desse livro enquanto objeto que materializa, socializa e registra as transformações do conhecimento do autor do âmbito da pesquisa científica, identificada aqui pelos seus interlocutores, para a sala de aula, e o Rito de Passagem que se transforma em objeto de estudo da Transposição Didática em Desenho - compreende os motivos, as etapas, as ações, os modos das transformações do saber restrito ao âmbito dos especialistas autores e pesquisadores em Desenho, assim como, as etapas e fases de saberes selecionados e dosados de acordo com o grau de ensino.

Busco identificar nas falas do *Autor*, registradas através da introdução, do prólogo e de cartas de professores, a *Construção do saber*: sua formação acadêmica, seus interlocutores, a que curso foi destinado, e se houve outras produções e áreas de aplicação. Para identificar o *Conteúdo* prescrito na obra busco identificar leis, pareceres, portarias oficiais. Para a compreensão da disciplina, observo métodos indicados, conceitos, concepções e propostas.

O rito de passagem - processo de transformação do conteúdo de saber específico de Abílio em uma versão didática desse objeto de saber, está aqui dividido em duas etapas: 1 - a passagem cuja transformação é externa à sala de aula: do Saber Científico a um Saber a Ensinar, vem organizada a partir de suas anotações e diálogos travados com seus interlocutores acadêmicos sobre o ensino do Desenho nas escolas imperiais. Esse diálogo é de responsabilidade da esfera de onde se pensa o funcionamento didático, a Noosfera⁵. E envolve o conhecimento dos colegas e profissionais universitários, pesquisadores e o profissional de educação e aqui no caso o professor/autor, entre outros, apresentam em suas práticas pedagógicas, na seleção de conteúdos e materiais didáticos relacionados com a educação, logo o ambiente onde se opera a didatização⁶ dos conhecimentos científicos. 2 - a que conduz do Saber a Ensinar para o Saber Ensinado, em que a

⁵ A Noosfera se constitui no conjunto de pessoas e grupos que têm a função de assegurar, de forma mais geral, a interface, a relação entre o sistema de ensino e a sociedade global e caracteriza-se pelo ambiente onde se opera a didatização dos conhecimentos científicos (Perrelli, 1996).

⁶ A didatização do saber "provoca construções novas decorrente de pressões de natureza bem diferentes daquelas da pesquisa. Na escola, as condições concretas de ensino vão determinar a colocação dos saberes em contextos que não tem como 'a priori' a fidelidade a sua construção pelo pesquisador", destaca Perrelli (1996, p. 66).

manipulação é interna à sala de aula, e é de responsabilidade do professor. Para isso, o saber que, na primeira fase, foi colocado em um programa e que indica aquilo que o aluno precisa saber, aquilo que é importante e necessário que ele saiba, na segunda fase, será expresso nas práticas pedagógicas e nos materiais didáticos, aqui no caso os livros didáticos de Desenho que foram usados em sala de aula, estes por sua vez, materializaram e socializaram os conteúdos pré-escolhidos do saber científico.

Na primeira etapa da análise do rito de passagem, observo que em seu livro Abílio não apresenta a bibliografia utilizada para construí-lo ou elaborá-lo, mas, “no intuito de comunicar a todos minha[sua] convicção de que o desenho geométrico” é uma “disciplina fácil de ensinar e aprender”, além da sua “incontestável necessidade para os progressos as nações civilizadas, grandes e pequenas”, Abílio trasladou para a Introdução da 1ª edição do seu livro “algumas das notas” tomadas nas suas leituras “sobre este interessante conhecimento”. Suas concepções refletem claramente a sua admiração pela “lições das cousas”.

Abílio defende que “o ensino do desenho geométrico póde e deve começar ao mesmo tempo em que o da escripta”. Para ele, é tão fácil traçar as figuras geométricas quanto as letras do alfabeto, por isso os alunos devem saber tanto de desenho como de escrita, “isto é, escrever uma idéia ou um objeto por meio de linhas e sombras” pois “o desenho é uma escripta não abstracta”. No que se refere à escola, essa não deve estar preocupada em formar artistas ou industriais ao ensinar o desenho, assim como, não se preocupar em formar calígrafos, literatos e sábios. Portanto os meninos deveriam aprender “a ler” e “escrever” um desenho, ou seja, “reproduzir os caracteres que reunidos exprimem um objeto, como escrevem uma palavra por meio das letras do alphabeto”. Adepto do método intuitivo e das lições de coisas, defende a proscrição dos métodos usados na época de copia mecânica de modelos, como meio indispensável de se obter bons resultados, e propõe a substituição “por uma copia inteligente, que leva pouco a pouco o discipulo a exprimir suas proprias idéias”. Então, explica como seria esse novo processo: “se executar em grande no quadro preto os traços das figura”, de forma que os alunos vejam como são traçadas previamente pelo professor. Assim, o aluno perceberá o desenvolvimento do modelo (BORGES, 1882, Introdução, p.VI)

O autor chama a atenção para as palavras de um dos seus interlocutores, o pedagogo Oriental D^r. Jacobo Varela, extraídas da sua dissertação lida no Congresso Pedagógico de Buenos Aires: “A geometria dá á mente do alumno um

elevado conceito da applicabilidade das theorias scientificas, ancaminhando-a e habilitando-a á raciocinação methodica e lógica, desapaixonada e tranqüila, que conduz a um effeito útil”(BORGES, 1882, Prólogo, s.n)

O professor de Desenho de máquinas da Escola polytechnica de Paris, M. Tronquoy, além de acreditar que, por sua utilidade geral, o desenho deveria “fazer parte do ensino público em todos os grãos” e, diante da crescente exigência da industria, do progresso das maquinas e “das artes que teem connexão com as sciencias mathematicas, o conhecimento do desenho geométrico” é indispensável ao engenheiro, ao arquiteto, aos artistas e ao operário e “é útil pelo menos ao homem do mundo, que não quer ser completamente estranho ao desenvolvimento industrial de seu tempo” (BORGES, 1882, Introdução, p. VI)

Já o M. Philbrick, superintendente de ensino em Boston, em um relatório de 1874, ressalta “a natureza, o fim e a utilidade do desenho, como um ramo da educação, ainda são muito imperfeitamente compreendidos e apreciados neste pais”. Segue dizendo que se tem feito esforços para espalhar esse conhecimento porque se começa a considerá-lo enquanto “ramo essencial da educação geral em todos os grãos, e como a base de toda instrução technica ou industrial”. Geralmente o Desenho é visto “como uma arte de prazer, de medíocre utilidade prática, permitida somente aos estudantes a quem resta algum tempo de uma instrução suficiente nas cousas mais úteis”. Começa-se a perceber que o Desenho é útil para todos os ramos do trabalho e se constitui em “uma linguagem mais própria a representar aos olhos os objetos do que o fariam as palavras” além disso, “é o melhor meio de desenvolver a faculdade da observação, e de crear o gosto pelo bello na natureza e nas obras d´arte”. Para esse interlocutor do Abílio, o desenho também é uma linguagem importante para o arquiteto, o gravador, o escultor, o mecânico e os operários. “emfim dá ao olho e á mão uma educação de que todos teem necessidade” (BORGES, 1882, Introdução, p.VII).

M. Philbrick, por sua vez, se inspira nas concepções de Pestalozzi, que defende a idéia do desenho como “um auxiliar muito útil para se ensinar a escripta” e um auxiliar aos professores como um meio excelente “de tornar suas lições mais claras” e como um facilitador “o estudo das outras meterias” (BORGES, 1882, Introdução, p.VII).

M. Walter Smith, insiste na “conveniência de encarregar os professores ordinários das lições do desenho, negando, portanto a idéia de que “era preciso ser artista para ensinar o desenho”. Compreende o desenho como linguagem pela qual

o homem exprime suas idéias por meio de linhas, sombras e cores, do mesmo modo que às exprimem por meio de palavras e frases. E acrescenta ainda que o desenho é na verdade “uma língua; língua da forma, tendo somente duas letras – a linha recta e a linha curva – que se combinam como se combinam os caracteres alphabéticos nas palavras escriptas”. E no seguimento de suas explicações M. Walter Smith faz uma importante colocação “o desenho e a escripta procedem da mesma faculdade, a faculdade da imitação; e o desenho, mais simples em seus elementos do que a escripta, é por isso mesmo de uma aquisição mais fácil”. Segundo Smith, estudos vêm destacando que “toda pessoa que aprende a escripta póde aprender o desenho; e que os dous conhecimentos se prestam mutuo apoio: - o sucesso em uma é indicação certa do sucesso da outra”. Para Smith, a única forma de se difundir a instrução no Desenho industrial é “estender sua influencia sobre todos os productos, é ensinar o desenho elementar a todos os meninos sem excepção”. Para aperfeiçoar o gosto em uma determinada cultura é necessário “desenvolver o amor do bello no espírito da infância”. Além disso, Smith vê o Desenho Geométrico como “a única base verdadeira do desenho artístico ou industrial” (BORGES, 1882, Introdução, p.VII).

Essas idéias são defendidas também por M. Thomaz Richeson⁷, quando diz para se fazer uma revolução nas manufaturas do país e elevar “de modo notável o valor dos productos nacionaes”, é preciso considerar “a educação do olho e da mão” e o “desenvolvimento do gosto pelo habito do desenho”. Esse deve ser “adquirido desde as primeiras idades nos jardins da infância” e “completados pelo ensino do desenho elementar nas escolas do primeiro gráo, e do desenho industrial nas escolas do segundo” (BORGES, 1882, Introdução, p.X).

Nas palavras de M. Bouisson⁸, sobre a utilidade do ensino do desenho e sua difusão na França, é preciso fecundar um ensino primário bem concebido e “não basta possuir excelentes professores especiaes de desenho”, nem “possuir bons cursos e boas escolas”, além disso, “é necessario que todos os preceptores e todas as preceptoras estejam habilitados a dar a toda a população escolar o primeiro ensino do desenho”, enfatizando assim a necessidade do ensino do Desenho nas escolas primarias. É preciso dedicação ao ensino do desenho “e retemperar suas forças produtivas nas fontes da arte”. E com o “ensino geral da arte do desenho,

⁷ Presidente do *Board of directors* da cidade de S. Luiz nos Estados-Unidos da América do norte. Ver Borges, Abílio César. Desenho linear ou elementos de Geometria prática popular.

⁸ Em relatório apresentado ao governo francês à respeito da exposição universal de Philadelphia. Ver Borges, Abílio César. Desenho linear ou elementos de Geometria prática popular.

abrem-se duas estradas: uma, que favorece o desenvolvimento do gosto e da habilidade artística, e outra, que torna o povo capaz de apreciar o bello em suas formas diversas”. Desse modo, se criaria “a oferta e a procura - o público que julga e o artista que produz” (BORGES, 1882, Introdução, p. XI). Os interlocutores de Abílio César Borges apostam na importância do Desenho tanto para o desenvolvimento das faculdades humanas, quanto para o progresso industrial de um país.

Metodologia de Análise para os Livros Didáticos de Desenho

O pensamento que conduziu ao plano da edição do primeiro livro Geometria Prática Popular Abílio César Borges, teve como iniciativa “servir a difusão do ensino do desenho geometrico” e assim, difundir as “noções geraes das sciencias e artes que a ele se prendem” como a “cosmographia, a agrimensura, a stereometria e a architectura”. Para isso o autor fez uma distribuição “methodica e gradualmente” dos materiais de forma que esse ficasse ao alcance das escolas primárias e normais, dos liceus e colégios, e de industriais, comerciantes, lavradores, operários com ou sem instrução completa. Dessa forma, o autor dedica a primeira parte aos dois primeiros anos da instrução primária e, a segunda e os dois primeiros capítulos da terceira parte ao terceiro e quarto anos da mesma instrução. Por isso, à segunda edição ficou destinado à socialização de parte do conhecimento em desenho: noções preliminares, uso dos instrumentos, posição das linhas retas, ângulos, polígonos, triângulos, quadriláteros, figuras formadas por linhas curvas, sólidos, poliedros – sólidos de arestas e redondos. O seu saber científico sobre o Desenho foi organizado em seu livro em “marcha naturalmente progressiva, procedendo passo a passo, subindo docemente, como por degraus insensíveis, das idéias mais simples ás mais complicadas e usando de uma linguagem calculadamente concisa, singela e clara” (BORGES, 1882, Introdução, p.XII).

Para Abílio César Borges, o Desenho tinha uma importância fundamental na instrução, principalmente a primaria. Era tão importante quanto qualquer outra disciplina, mais fácil de aprender, utilíssimo, “porque esclarece e dá tempera ao espírito sem fatigá-lo, enriquecendo-o com numerosissimas idéias exactas e constante applicação prática”, desperta a “faculdade da observação, e, portanto o gosto de aprender” (BORGES, 1882, Introdução, p. II).

O autor alega “as vantagens colhidas” pelos seus alunos, mesmo os analfabetos graficamente, ou seja, os analfabetos do estudo do Desenho, como

responsáveis pela sua vontade de difundir esse conhecimento pelo Brasil, chegando a definir o sucesso de seus discípulos como a “razão principal do aparecimento do presente livro”. Além disso, Abílio tem consciência de que o ensino do Desenho Linear, apesar de estar consignado nos regulamentos da instrução pública de quase todas as Províncias do Império, não é ministrado “na generalidade das escolas” ou não alcança o efeito desejado, seja pela falta de habilitação dos professores, “seja porque aos habilitados falece a dedicação e o convencimento da importância de semelhante ensino”, ou seja, principalmente, por “carência nas escolas de compêndios apropriados e em profusão” (BORGES, 1882, Introdução, p. III).

A primeira edição completa do seu compêndio, - “Desenho linear de elementos de Geometria prática popular: seguido de lições de agrimensura, stereometria e architectura” –, foi publicada em 1878, e teve como uma das forças motrizes a “convicção” da importância “da geometria para o desenvolvimento e para a tempera da inteligência”. Essa primeira edição foi elaborada para ser utilizada nas escolas primárias e normais, nos liceus e colégios, nos cursos de adultos e por artistas e operários de qualquer ramo da indústria na Corte e nas demais províncias do Império. Porém, para atender “às sensatas observações de muitos professores, e de alguns colegas educadores e inspetores de instrução”, sobre ser o seu “compêndio de Geometria Popular extenso demais para ter a conveniente aplicação no geral das escolas”, o autor lançou, em 1882, a segunda edição com o subtítulo de “Primeira Parte”. Movido pela mesma força o autor reduziu o conteúdo de sua obra já que, para seus colegas, “só poderia ser regularmente utilizadas a primeira metade dela”, nas escolas primárias. Segundo informa o próprio autor no prólogo de sua obra, a segunda edição foi destinada apenas às escolas “primárias de todos os graus” e “nas escolas das mais longínquas e menos favorecidas aldeias” do Império (BORGES, Prólogo, 1882, s.n).

Abílio insere também nessa segunda edição a “Introdução da Primeira Edição”, alegando que é para dar “mais desenvolvimento sobre as vantagens deste ensino, ainda com meninos analfabetos”. Em seu texto introdutório o autor deixa claro que o livro foi fruto de sua experiência acadêmica, “produto de uma convicção que data já cerca de vinte e dois anos isto é, desde que comecei a estudar as questões relativas ao ensino da mocidade”. Convicção esta que veio crescendo e se fortalecendo “com a própria experiência, e com o conhecimento das conquistas feitas pela ciência pedagógica nos países mais adiantados”. Ainda enquanto diretor Geral de Estudos da Província da Bahia, em 1856, Abílio organizou um projeto de lei

para a reorganização do ensino na província, a pedido do presidente Álvaro Tiberio de Moncorvo e Lima, apresentado à Assembléia Legislativa. Nesse projeto, Abílio consignava “a reabilitação geral do professor primário, a obrigação positiva do ensino de desenho linear ou geométrico em todas as escolas publicas”, nas cidades, vilas e aldeias do Império. Suas convicções foram, em 1857, reforçadas em seu relatório ao presidente da província, Sr. Cansansão do Sinimbú, quando “discorre longamente sobre a conveniência de se propagar pelo povo o ensino do desenho”. Suas teorias e convicções foram colocadas em prática quando diretor do Gymnasio Bahiano e mais tarde do Colégio Abílio, ao dar ênfase ao maior desenvolvimento ao desenho propriamente dito - o Desenho Geométrico (BORGES, Introdução, 1882, p. I-II).

A segunda edição da obra de Abílio César Borges, aqui analisado, foi publicada no ano de 1882, pela editora Typographia e lithographia E. Guyot, em Bruxelas na Bélgica. O exemplar analisado é uma produção individual e não traz referencia à quantidade de exemplares que foram editorados e distribuídos. Foi apresentada em suporte de formato retangular medindo 11cmX17cm, com 88 paginas com textos e ilustrações práticas, e 13 páginas de “exercícios graphicos”. Impresso em papel, suas ilustrações acompanham todo o desenrolar do texto e são do tipo litografadas, o que caracteriza, conforme André Rebouças (BORGES, 1882, Cartas, p. XV), uma das grandes vantagens desse livro “a riqueza em figuras bem regulares lithografadas”. São ilustrações de viés técnico - desenho com uso de instrumental na modalidade de Desenho Geométrico -, em preto e branco e com aplicações de fins decorativos e arquitetônicos, não há referências sobre o autor das lustrações.

O livro de Abílio, segundo Rebouças (BORGES, 1882, Cartas, p.XV), é uma excelente propaganda do ensino do Desenho e “ensina simultaneamente ao mestre e ao alumno”. Segue Rebouças, “as séries de perguntas e os quadros synopticos em seguida a cada lição, mostram claramente aos professores como devem ensinar”. Para dar reforço ao ensino, destaca Rebouças, será necessário se buscar na França, nos Estados-Unidos, na Suíça, na Bélgica, e na Alemanha series de modelos para acompanhar todas as lições. O livro de Abílio é um verdadeiro manual de desenho geométrico, salienta seu amigo José de Bessa e Menezes, de Lisboa, ao relatar que um menino seu parente, de posse do “livrinho” e munido dos devido instrumentos foi capaz de reproduzir, pelo processo indicado no livro, as figuras por ele solicitadas, comprovando o brilhantismo no método adotado no livro. Para

Menezes, “O desenho linear é o ABC do belo” e todo homem deve saber os três meios de comunicar idéias: falar, escrever e desenhar (BORGES, 1882, Cartas, p. XXII).

Considerações Finais

Numa perspectiva histórica, fui em busca de vestígios do devir do ensino do Desenho nas escolas primárias Imperiais. Para isso, lancei mão do livro didático escolar como documentos e trouxe para o presente os indícios do passado sobre o ensino dessa disciplina. Observei como o conhecimento em Desenho chegou aos alunos, a partir da análise da segunda edição da obra de Abílio César Borges, identificando a transposição do saber sábio – o saber científico construído no diálogo entre Abílio e os seus interlocutores - ao saber escolar – o que está materializado e socializado em seu livro de Desenho Linear. Transformei o livro de Abílio em documento dessa história, enquanto suporte de memória coletiva e visual, por materializar, socializar e registrar as *praxes* acadêmicas. Logo, o processo de didatização do saber, o saber que era abordado na pesquisa de forma integrada e que passou a ser abordado em pequenas doses ‘disciplinarizado’.

Alguns autores trazem em sua obra, nas partes preliminares ao conteúdo propriamente dito, conjecturas que permitem, facilitam e conduzem o pesquisador ou leitor à estruturação e configuração didática de seu trabalho. Estas partes: prólogos, introdução e algumas cartas ou trechos de cartas com críticas ou elogios de colegas do autor, possibilitam a investigação da concepção do seu livro, sobre o ritual de transposição e apresentam críticas que expõem sua insatisfação com o entendimento que se faz do Desenho em sua época. Dei voz ao autor através destes itens, com isso, foi possível encontrar os motivos que levou Abílio à excussão da sua obra, a compreensão que tem da disciplina que ministra, o conteúdo e os métodos usados. Apesar de não apresentar a bibliografia usada foi possível identificar os conceitos e concepções de Desenho adotados por Abílio, a partir de seus interlocutores de formação: oriental, francesa, inglesa, portuguesa, brasileira e americana.

Referencias

ASTOLF, Jean-Pierre. Transposition Didactique. In: CHAMPYPHILIPPE. **Dictionner encyclopedique de l'education e de la formation**. Paris: Nathan, 2002. p.1060-1061

BORGES, Abílio César. **Desenho linear de elementos de Geometria prática popular: seguido de lições de agrimensura stereometria e architectura – Primeira Parte**. 2ed.Bruxelas: Typografia e Lithografia E. guyot, 1882.

CHEVALLARD, Yves. **La transposicion didatica**: Del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires: Aiqui, 2000.

CHOPPIN, Alain. O historiador e o livro escolar. **Historia da Educação/ASPHE**. FaE/UFPel, n.11. (Abril de 2002) – Pelotas: Ed. EFPel – Semestral. V.1, n.1, abril de 1997

CONNE, F. Saber e Conhecimento na perspectiva da transformação didática. In: BRUN, Jean (Org). **Didática das Matemáticas**. Lisboa, Instituto Piaget, 1996. p. 219-267.

LEGOFF, Jackes. **História e Memória**. Trad. Bernardo Leitão (et. al). 3ed. Campinas, São Paulo: UNICAMP, 1994.

OLIVEIRA, Alaíde Lisboa de. **O livro didático**. 3ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1986.

PERRELLI, Maria Aparecida de Sousa. **A transposição didática no campo da industria cultural: um estudo dos condicionantes dos conteúdos dos livros didáticos de ciências**. Florianópolis: UFSC,1996. Dissertação (Mestrado em Educação).

EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA EM DISPUTA: A LUTA PELA SUPERAÇÃO DA DUALIDADE ESTRUTURAL

Manoel José Porto Júnior
Giana Lange do Amaral
Universidade Federal de Pelotas
manoelportojr@terra.com.br
PPGE – Mestrado em Educação

RESUMO

O presente trabalho pretende analisar os embates que ocorrem no âmbito da Educação Tecnológica desde o período que antecedeu a chamada Reforma da Educação Profissional iniciada durante o primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso. Para tanto, buscará apresentar a discussão existente para a justificação da Reforma de 1997, os embates ocorridos durante a implementação da mesma, até chegar às opções tomadas pelo atual governo para tal modalidade educacional. Tal análise permitirá verificar a falta de clareza do governo Lula a respeito das políticas públicas para a Educação Tecnológica, bem como a necessidade da superação da dualidade estrutural presente na educação brasileira, traduzida nos instrumentos legais que regem a modalidade de Educação Profissional.

Introdução

O presente trabalho procura fazer uma análise a respeito das políticas públicas implementadas pelo atual governo no âmbito da educação tecnológica, principalmente no que diz respeito à Rede Federal de Educação Tecnológica, composta pelos CEFETs, Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais. Para tanto, serão objetos de estudo os instrumentos legais elaborados e implementados, bem como as discussões e embates travados no âmbito do Ministério da Educação.

Para embasar tal abordagem, primeiramente será realizado um breve histórico a respeito da Reforma da Educação Profissional, implementada durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, através do Decreto 2.208/97 e da Portaria 646/97. Será utilizada a produção de

pesquisadores como Gaudêncio Frigotto, Marise Ramos e Acácia Kuenzer, entre outros.

Após, será avaliado o período anterior ao Decreto 5.154/04, que revogou o Decreto 2.208/97, para, em seguida, refletir sobre a indefinição e a falta de clareza do atual governo a respeito da adoção de políticas públicas para tal modalidade de educação. Nesse ínterim, a análise procurará aproveitar as experiências do autor nos debates que ocorreram no âmbito do Ministério da Educação e que, como resultado, expressou um momento da correlação de forças na luta entre interesses distintos, a partir de opções políticas tomadas pelos atores em questão.

Este trabalho procura aprofundar e atualizar a análise realizada no artigo “Em busca de uma Educação Tecnológica: superando a dualidade estrutural”, no que tange à manutenção da dualidade estrutural da Educação Brasileira, elaborado por Manoel Porto Júnior, Francisco Brongar e Alexandre Bandeira. Além disso, faz parte das reflexões iniciais do autor a respeito de sua pesquisa de mestrado que pretende abordar as políticas públicas para a educação profissional, relacionando-as com as mudanças que ocorrem no mundo do trabalho.

1. A herança maldita: a Contra-Reforma da Educação Profissional

No âmbito do governo federal, existiam duas propostas distintas sendo discutidas durante o início do governo de Fernando Henrique Cardoso. Uma na SEFOR – Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional – do Ministério do Trabalho, outra na SENETE – Secretaria Nacional de Educação Tecnológica (depois SEMTEC – Secretaria de Educação Média e Tecnológica) do Ministério da Educação.

Na SEFOR, discutia-se o envolvimento da sociedade civil em uma proposta de educação profissional que ficaria sob o controle do Ministério do Trabalho, utilizando financiamento do FAT – Fundo de Amparo ao Trabalhador. Tal proposta baseou-se no discurso da empregabilidade¹,

¹ O discurso da empregabilidade alega que o problema do desemprego é a falta de qualificação profissional dos indivíduos. Portanto, para buscarem a inclusão social, precisam de qualificação profissional. Com esse objetivo, são propostos cursos rápidos de profissionalização e reprofissionalização dos trabalhadores. Na prática, tais cursos não garantem uma formação condizente com as necessidades reais do mundo do trabalho, em seu estágio atual. Resultado da implementação deste discurso é a transferência do insucesso profissional para o indivíduo, além da utilização de recursos públicos para *marketing* político através de programas que misturam formação profissional com

de cunho neoliberal, sendo dissociada da educação regular. No entanto, nas discussões da SEFOR, buscava-se o alcance de respostas às transformações que ocorrem na sociedade e no mundo do trabalho, superando e criticando a Teoria do Capital Humano², utilizada para justificar a política desenvolvimentista anterior³, mesmo sob uma orientação conservadora.

No âmbito do MEC, a SENETE (depois SEMTEC) fazia elaborações a partir da manutenção da dualidade estrutural da educação. Em 1991, ainda durante o governo de Collor, a SENETE defendia a criação de um Sistema de Educação Tecnológica paralelo ao Sistema Nacional de Educação que se discutia no Congresso Nacional.

No início do governo Fernando Henrique, o MEC apresentou o documento “Planejamento Político Estratégico 1995/1998”:

A partir das análises de organismos nacionais e internacionais, como por exemplo o Banco Mundial, do qual Cláudio de Moura Castro é um consultor, o MEC passa a apresentar preocupações que apontam para um outro caminho, qual seja, o de racionalizar os investimentos, visando otimizar a relação custo-benefício. Em discussões no âmbito deste Ministério, surge outro documento, de autoria de Ruy Berger Filho, propondo a retirada da formação de cunho propedêutico da educação técnica e a flexibilização dos currículos com a modularização, tanto do nível médio, quanto do técnico, buscando atingir os objetivos pretendidos quanto aos custos. Por conseguinte, coloca-se em cheque a concepção de educação

assistencialismo. Além disso, tais programas serviram e servem para cooptação política de parcelas da sociedade civil organizada e transferência da responsabilidade do Estado com as áreas sociais.

² Segundo Frigotto (1996, 41) “A construção sistemática desta ‘teoria’ deu-se no grupo de estudos do desenvolvimento coordenados por Theodoro Schultz nos EUA, na década de 50. O enigma para a equipe de Schultz era descobrir o ‘germe’, a ‘bactéria’, o fator que pudesse explicar, para além dos usuais fatores A (nível de tecnologia), K (insumos do capital) e L (insumos de mão de obra), dentro da fórmula geral neoclássica de Cobb Douglas, as variações do desenvolvimento e subdesenvolvimento entre os países. Schultz notabiliza-se com a ‘descoberta’ do fator H, a partir da qual elabora um livro sintetizando a ‘teoria’ do capital humano, que lhe valeu o Prêmio Nobel de Economia em 1968 (Schultz, 1973). No Brasil, esta teoria é rapidamente alçada ao plano das teorias do desenvolvimento e da equalização social no contexto do *milagre econômico*”.

³ O discurso embasado na Teoria do Capital Humano, que se tornou hegemônico, partia do pressuposto de que o Brasil preparava-se para ingressar no Primeiro Mundo, composto pelos países ricos do Bloco Capitalista. Isso geraria um significativo crescimento industrial, bem como a urbanização de sua população. Para preparar o terreno diante das transformações que se avizinhavam, seria necessário criar as condições estruturais para tal crescimento. Entre elas, a preparação de mão-de-obra qualificada, tratada como insumo necessário para o desenvolvimento econômico.

profissional integrada ao ensino médio. Dessas discussões resultou o documento do MEC denominado “Planejamento Político-Estratégico para 1995/1998”. (MARTINS, 2000, p. 65).

O conteúdo do documento acima citado é embasado, por exemplo, em inúmeros documentos do BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento, e do Bird – Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento, que reiteram que o Governo Federal deve-se preocupar em alavancar a educação no nível fundamental e que não pode despender tantos recursos com a sua Rede de Escolas Técnicas, Agrotécnicas e CEFETs. Além disso, começa-se a repetir o discurso de que a Rede Federal não cumpre a sua função, pois, em vista da sua qualidade elevada, tornava-se atrativa para as elites. Sobre isso, discorre Cláudio de Moura Castro:

Como resultado do grande e sério esforço para melhorar o seu nível e *status*, acabaram como excelentes escolas, inclusive na área acadêmica [...] Passaram a ser caminhos privilegiados para o vestibular [...] Ora, faz pouco sentido ensinar Máquinas e Motores a custos elevadíssimos a quem nada mais quer do que passar no vestibular de Direito. Mesmo para os que vão para a Engenharia, não parece um bom uso dos dinheiros públicos, que ocupem uma vaga que poderia ser melhor aproveitada por alguém que vai diretamente para uma ocupação técnica. (CASTRO apud KUENZER, 1997 p. 59)

Não se deve esquecer que em 1989 é construído o Consenso de Washington, no qual será definido o papel dos países na chamada *globalização*, estabelecendo as políticas de gestão do Estado que serão adotadas por Bresser Pereira, Ministro da Reforma do Estado.

Sobre o Consenso de Washington, afirma Frigotto:

traça um programa ultraconservador monetarista de *ajuste* mediante reformas que permitissem a desregulamentação da atividade econômica, privatização do patrimônio público e a abertura, sem restrições, das economias nacionais (periféricas e semiperiféricas) ao mercado e competição internacional. (2006, p.42)

Convém salientar que, na década de noventa, o cenário político e econômico havia mudado bastante. A situação de ascenso que os movimentos sociais haviam vivido nos anos oitenta foi substituída por um

enorme refluxo. Vários fatores concorrem para isso: a queda do chamado socialismo real no leste europeu (que gerava uma série de políticas compensatórias para os trabalhadores no mundo capitalista devido ao *medo do comunismo*); o desemprego decorrente da crise no capitalismo global, de sucessivas crises políticas e da destruição de boa parte de nosso parque industrial pela abertura indiscriminada do mercado interno às importações, promovida pelo governo Collor; a derrota do projeto democrático e popular nas eleições de 1989; a reificação do novo sindicalismo, com a adaptação dos dirigentes à estrutura sindical vigente (CRUZ, 2000).

Havia uma consonância entre as políticas do Ministro Bresser, do Secretário da SEMTEC, Ruy Berger Filho, com as resoluções previstas nos documentos do BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento:

Fim da expansão no número de escolas técnicas federais; promoção das relações contratuais das escolas com instituições estaduais e do setor privado local, para, desse modo, diminuir a dependência financeira em relação ao governo federal. (BID 1997 apud OLIVEIRA, p. 46).

No ano de 1996, a SEMTEC desconsidera a discussão sobre a Educação Profissional que vinha sendo realizada, enviando ao Congresso o PL 1.603/96, a partir da lógica dualista defendida pelos organismos internacionais. Tal Projeto de Lei desvinculava a Educação Profissional da Educação Propedêutica no nível médio, flexibilizando a estrutura dos cursos e buscando baratear os custos com essa modalidade de educação. Tal projeto recebe várias críticas na Comissão de Educação da Câmara e são garantidas Audiências Públicas para debatê-lo nos estados, nas quais as críticas avolumaram-se. Foram mais de 200 emendas apresentadas ao PL 1.603/96. Os princípios do PL original, segundo MOREYRA (2002, p. 81-82), eram:

- a) qualificar os alunos, ampliando oportunidades e aumentando o número de vagas no Ensino Técnico;
- b) desvincular o Ensino Técnico do Ensino Médio;
- c) organizar o ensino em módulos;
- d) atender à demanda de mercado;
- e) criar o Sistema Nacional de Educação Profissional.

Durante a tramitação do PL 1.603/96 na Câmara dos Deputados, o SINASEFE – Sindicato Nacional dos Servidores Federais da

Educação Básica e Profissional – elaborou uma proposta, apresentada pelo Senador José Eduardo Dutra no Senado, através do PLS 236/96, que previa a integração da Educação Tecnológica com a Educação Regular no nível Médio, além de garantir o controle público das contas do Sistema “S”. Baseava-se em toda a discussão construída pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, durante o período de debates da Constituição Federal e da LDB.

O substitutivo Jorge Hage, então defendido pelo Fórum Nacional em Defesa da escola Pública, na discussão sobre a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação que ocorria no Congresso Nacional previa que,

[...] assegurada aos alunos a integralidade da educação básica, que associa à educação mais geral, nesta etapa, as bases de uma educação tecnológica e politécnica, conforme disposto no artigo 51, o ensino médio poderá, mediante ampliação de sua duração e carga horária global, incluir objetivos adicionais de educação profissional. (Brasil, 1989, art. 53 apud FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005 p.43)

Em 1996, com a aprovação do Substitutivo Darcy Ribeiro como LDB, sob a Lei 9.394/96, viu-se derrotada a proposta da sociedade brasileira.

Tal LDB possui um capítulo específico para a Educação Profissional. O caráter minimalista da lei permitia uma regulamentação através de lei complementar.

Dessa forma, o governo retira o PL 1.603/96 da Câmara dos Deputados e edita o Decreto 2.208/97, no mês de abril, contendo os mesmos princípios que vinham sendo rechaçados nas discussões que ocorriam nas Audiências Públicas que discutiam aquele Projeto de Lei. O PLS 236/96 cai no esquecimento, dada a maioria esmagadora dos governistas no Senado Federal.

O Decreto 2.208/97 estabelece três níveis para a Educação Profissional: Básico, Técnico e Tecnológico, organizados de forma desvinculada da Educação Regular. A lógica presente em tal disposição é o barateamento dos cursos de tal modalidade, além da flexibilização estrutural dos cursos nos vários níveis.

Para complementar a regulamentação da modalidade de Educação Profissional, o Governo edita a Medida Provisória 1.549/97 e a Portaria 646/97. Tal Portaria estipula o PIR (Plano de Implementação da Reforma), previsto para 4 anos, o qual estabelece a redução drástica das matrículas para o Ensino Médio nas Instituições da Rede Federal; a oferta de Educação Profissional independente de nível de escolaridade; a certificação por competências e a figura do monitor e do instrutor como alternativa ao professor.

No mesmo ano de 1997 foi criado o PROEP (Programa de Expansão da Educação Profissional), com recursos do BID e contrapartida do governo federal. Tal programa foi utilizado como barganha pelo governo para que as Escolas Técnicas, Agrotécnicas e CEFETs da Rede Federal se adequassem à Reforma da Educação Profissional.

Conforme Frigotto,

Por diferentes estratégias, entre elas a destinação de recursos ou não do PROEP, a transformação das escolas técnicas em Centros Federais de Educação Tecnológica e o incentivo para uma relação cada vez maior com o mercado na venda de serviços, a implantação da reforma foi sendo efetivado (sic) por persuasão, quando não pela força “onde havia resistência”. (2006, p.47)

Ainda sobre o autoritarismo com que foi imposta a Reforma, afirma a ex-diretora do CEFET de Pernambuco:

O PROEP se impõe visto a escassez de recursos (...) a partir daí, o trânsito foi livre, pelo próprio contexto da escola que, na época, era uma direção autoritária em todos os sentidos. E juntaram-se umas pessoas e fizeram os projetos. Foi aí que ocorreu um dos piores momentos: fizeram os projetos para o PROEP, ampliaram as vagas, fizeram outras coisas e comprometeram a escola sem, ao menos, os professores ficarem sabendo em termos de propostas. Como os professores não dominavam algumas questões em relação ao trabalho pedagógico, a escola chegou a um patamar muito sério de desorganização. Então, quando eu cheguei aqui, eu cheguei no momento em que estava se iniciando um processo de reforma imposto pela SEMTEC e articulado com a direção da escola (PIMENTEL, 2003 apud FRIGOTTO e CIAVATTA, 2006 p.350-351).

Impôs-se a estruturação dos cursos técnicos modulares, com terminalidades intermediárias, que acabou por fragmentar ainda mais o conhecimento. Além disso, a avaliação baseada no modelo de competências buscou adequar aos interesses do mercado, aquilo que faria parte do programa dos cursos. Para tanto, uma boa parte dos recursos do PROEP foram gastos em pesquisas mercadológicas que geraram um aumento na quantidade de cursos, cada vez mais específicos e submetidos aos “modismos” e “tendências” que na maioria das vezes não se aproximam das reais necessidades no sistema produtivo.

2. As disputas no governo Lula

Em 2003, o Partido dos Trabalhadores assume o Governo Federal, gerando enorme expectativa nos setores que historicamente lutaram pela Educação Pública a partir de uma visão de construção da soberania popular e da superação das desigualdades sociais. Cabe lembrar que tal partido foi, inúmeras vezes, a voz da sociedade civil organizada, inclusive do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, durante as discussões no Congresso Nacional. Com relação à Reforma da Educação Profissional do governo Fernando Henrique Cardoso, o PT participou do rechaço ao PL 1.603/96 e lutou contra o Decreto 2.208/97, tanto no Senado Federal, apresentando o PLS 236/96, já mencionado, como na Câmara, através de Projeto de Decreto Legislativo de autoria dos Deputados Miguel Rosseto, Luciano Zicca e Walter Pinheiro, que pretendia a revogação de tal Decreto.

No que tange à defesa da Revogação do Decreto 2.208/97, existia uma interpretação do mesmo como ilegal – além de ilegítimo, por ter sido imposto – visto que destituía o Ensino Médio da possibilidade de preparação para o exercício de profissões técnicas, em desacordo com o que prevê a LDB: “O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas” (Art. 36, parágrafo 2.º da Lei 9.394/96). As entidades ligadas ao Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, entretanto, optaram por sustentar a luta política contra o Decreto 2.208/97, por não terem a certeza de uma posição favorável na Justiça, visto que poderiam sofrer o revés da aprovação total ou parcial do referido Decreto.

Em junho de 2003, o governo realizou o Seminário Nacional de Educação Profissional, convidando os atores envolvidos nas diversas concepções e práticas dessa modalidade, colocando todos no mesmo patamar.

O então Ministro, Cristóvam Buarque, havia nomeado, para a Secretaria do Ensino Médio e Tecnológico, Antonio Ibañez Ruiz, ex-reitor da Universidade de Brasília e ex-Secretário de Educação do Distrito Federal, o qual, oriundo do meio acadêmico das Universidades, pareceu não estar suficientemente a par das discussões referentes à Educação Tecnológica. Sua primeira proposta foi aumentar em um ano o ensino médio. A partir daí, sem uma seqüência lógica que nos permita uma análise, passou à elaboração de um projeto de Decreto para substituir o 2.208/97.

Entre os defensores da revogação do 2.208/97, havia aqueles que pretendiam sua revogação pura e simples – visto que a LDB garantiria a articulação entre a Educação Regular e a Educação Profissional nos vários níveis – e aqueles que defendiam uma legislação que garantisse uma transição para o modelo integrado, considerando que, caso isso não ocorresse, haveria uma total desestruturação da modalidade.

De outro lado, existiam os defensores da Reforma de 1997, ligados, sobretudo, à iniciativa privada e aos partidos políticos que faziam parte do governo Fernando Henrique, bem como, por alguns dirigentes e ex-dirigentes de Instituições Federais de Ensino que haviam sido responsáveis pela sua implementação.

Para o Seminário de junho de 2003, o governo elaborou um documento–base que expressava boas intenções, mas carecia de posições mais consistentes, para a derrubada definitiva da Reforma da Educação Profissional ocorrida em 1997.

Nas discussões que ocorreram a partir de então, ficaram claras duas posições bastante distintas: uma que defendia o caráter público da Educação Profissional e a necessidade de sua articulação com as demais modalidades nos vários níveis de ensino; outra que defendia a visão mercadológica da Educação, pretendendo uma flexibilidade na estrutura dos cursos, além da dualidade estrutural do ensino, com vistas ao barateamento dos custos quanto à modalidade de Educação Profissional.

Após o Seminário, o governo elaborou uma série de minutas de Decreto, divulgando-as para uma enorme gama de entidades, cuja maioria era composta de representantes da iniciativa privada. Anunciando que estava promovendo um debate, realizou duas reuniões abertas no MEC. No entanto, nessas reuniões, não construiu uma metodologia capaz de garantir o aproveitamento das sugestões apresentadas, bem como um critério de representatividade dos participantes, igualando os interlocutores, procurando, mais uma vez, demonstrar uma neutralidade.

Conseqüentemente, a versão final do Decreto de número 5.154/04 traz uma série de contradições, demonstrando a ausência de uma política de governo para a Educação Tecnológica.

Em uma das exposições de motivos elaborada pelo MEC para o Decreto 5.154/04 – já sob a gestão de Tarso Genro – o Governo argumenta:

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) no seu artigo 39, apregoa que a educação profissional se integra às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduzindo ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. O artigo 40, por sua vez, estabelece que a educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada. Ao Ministério da Educação, cabe esclarecer aos sistemas de ensino como a educação profissional pode se integrar e se articular à educação, definindo-se as possibilidades de oferta de cursos em cada uma das etapas e dos níveis da educação nacional. É o que se pretende com este instrumento. Além disto, apesar de o parágrafo 2º. do artigo 36 da LDB dizer textualmente que “ o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas”, o Decreto nº. 2.208/97, ao regulamentar a educação profissional, incluindo o parágrafo 2º. do artigo 36, impossibilitou qualquer perspectiva profissionalizante no ensino médio. Com isto cometeu não somente uma privação de direitos como também uma ilegalidade. Diante desses motivos apresentados é imperioso que se revogue o Decreto no. 2.208/97, tanto pela improbidade de se restringir o que a lei maior faculta, quanto pelo fato de que os demais dispositivos que o estruturam serem prescindíveis por serem já disciplinados na LDB” (Substitutiva à Exposição de Motivos 00134/2003 – GAB/SEMTEC/MEC de 02/2004).

Como se pode notar na citação acima, o governo Lula assume a ilegalidade da Reforma de 1997, apesar de ter convivido com a mesma durante um ano e meio, procurando dirimi-la. Contudo, mantém a lógica dualista fundamental do Decreto que revoga, ao permitir a flexibilidade estrutural das relações entre a Educação Regular e a Educação chamada Profissional⁴.

Isso se deve, sem dúvida, à ausência de um projeto de desenvolvimento nacional, capaz de balizar as políticas públicas nos vários setores. O governo Lula, refém da política de conciliação de classes que se expressou desde a composição do bloco de alianças que o levou ao Planalto, repete as políticas do governo Fernando Henrique, que, no entanto, não cometia tal pecado: possuía um projeto definido para o País, mesmo que não concordemos com ele.

Com relação à redação final do Decreto 5.154/04 e seus condicionantes, afirma o SINDOCEFET-PR:

Consideramos que o Decreto 5.154/2004, gestado em um conflituoso processo de discussão iniciado em 2003, no qual se explicitaram distintas concepções e propostas dos diversos segmentos da sociedade civil e do Estado brasileiro, expressa o grau de disputa atualmente existente. Se, por um lado, revoga o Decreto 2.208/97 e restitui a possibilidade de articulação plena do ensino médio com a educação profissional, mediante a oferta integrada do ensino médio-técnico, por outro lado, mantém as alternativas anteriores que haviam sido fortalecidas e ampliadas com o Decreto 2.208/97 e os programas subsequentes, apoiados neste decreto, que expressam a histórica dualidade estrutural da educação brasileira (Caderno de Debates SINDOCEFET-PR, 2005, p. 21).

Cabe salientar que o SINASEFE foi das entidades que apresentou um grande número de propostas para o processo de discussão desse Decreto, sempre defendendo seu caráter transitório, visto a necessidade de uma Lei específica para regulamentar a Educação

⁴ O termo Educação Profissional, presente na Lei 9394/96 (LDB) deve ser alterado, visto que, qualquer habilitação capacita para o mundo do trabalho, ou seja, é profissionalizante. Portanto, tal terminologia só se justifica no sentido de apartar a educação para o fazer, da educação para o saber, contendo uma lógica de diferenciação de educação ofertada para a classe trabalhadora daquela oferecida para as elites.

Tecnológica, a partir da busca por inseri-la em um Sistema Nacional de Educação, com vistas à superação da dualidade estrutural da educação brasileira.

Fica claro, a partir do Decreto 5.154/04, que uma nova disputa se inicia, dada a flexibilidade prevista na legislação. Tudo é permitido a partir desse Decreto, inclusive, a continuidade do ensino concomitante, que já se mostrou ineficaz, aumentando assustadoramente a evasão escolar nos cursos técnicos.

Em um primeiro momento, o Governo esquivou-se de uma tomada de posição. Contudo, em um segundo momento, com a chegada de Tarso Genro ao Ministério, levando consigo o Secretário Executivo Fernando Haddad – hoje Ministro de Estado da Educação – mentor das parcerias público-privadas (PPPs), quando exercia suas funções no Ministério do Planejamento, o Executivo passa a tender para o lado dos que defendem a Educação como mera mercadoria.

3. A Educação a serviço da política

Verifica-se que o governo Lula, mesmo possuindo uma origem histórica diferenciada, acabou submetendo as políticas públicas aos interesses político-eleitorais, em detrimento de um projeto autônomo de nação que pudesse estabelecer outro modo de produção com vistas à emancipação da classe trabalhadora.

Exemplos disso são os programas PROEJA, Casas Brasil e o escandaloso Programa Escola de Fábrica:

A implementação dessas escolas representará o uso privado de recursos públicos, além de atender as especificidades de determinadas empresas, transformando a Educação Profissional num mero treinamento ou adestramento para o desenvolvimento de uma atividade profissional específica. (Caderno de Debates SINDOCEFET-PR, 2005, p. 40)

O Programa Escola de Fábrica prevê recursos na ordem de R\$ 25.000.000,00, originários do orçamento do PROEP/MEC, sendo R\$ 30.000,00 por Instituição Gestora de cursos com cerca de 20 alunos. Se houver o mesmo curso em mais de uma Unidade Formadora, o valor repassado será de R\$ 15.000,00.

No mesmo sentido, o Governo Federal cria as Casas Brasil, com recursos da Petrobrás. Com este programa, o Estado repassa suas atribuições a entidades do chamado terceiro setor – ONGs, Sindicatos, Associações – aprofundando a privatização da oferta de formação profissional, desvinculando-a da Educação Regular.

Além disso, realizaram-se modificações no MEC, criando-se a SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, aprofundando a dualidade estrutural historicamente construída, na medida em que se desvincula a gestão da Educação Profissional e Tecnológica da gestão da Educação Regular.

A última medida do Governo, no âmbito das Instituições Federais de Educação Tecnológica, foi a criação do PROEJA – Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, através de uma Portaria, substituída pelo Decreto 5.478/05. Tal Decreto prevê que, no mínimo, 10% das vagas oferecidas no ano anterior deverão ser oferecidas para a modalidade de educação profissional integrada ao Ensino Médio no âmbito do PROEJA.

Segundo o artigo 4.º do Decreto 5.478/05:

Os cursos de educação profissional técnica de nível médio, no âmbito do PROEJA, deverão contar com carga horária máxima de duas mil e quatrocentas horas, assegurando-se cumulativamente:

I – a destinação de, no mínimo, mil e duzentas horas para a formação geral;

II – a carga horária mínima estabelecida para a respectiva habilitação profissional técnica; e

III – a observância às diretrizes curriculares nacionais definidas e demais atos normativos emanados do Conselho Nacional de Educação para a educação profissional técnica de nível médio e para a educação de jovens e adultos.

No caso dos cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, os cursos do PROEJA deverão contar com, no máximo, 1600 horas, sendo, no mínimo, 1200 para a formação geral e 200, para a formação profissional.

O aluno que concluir com aproveitamento curso de educação profissional técnica de nível médio no âmbito do PROEJA fará jus à obtenção de diploma com validade nacional, tanto para fins de habilitação na respectiva área, quanto para certificação de conclusão

do ensino médio, possibilitando o prosseguimento de estudos em nível superior.

Parágrafo Único. O curso de que trata o *caput*, quando estruturado e organizado em etapas com terminalidade, deverá prever saídas intermediárias, possibilitando ao aluno a obtenção de certificados de conclusão do ensino médio com qualificação para o trabalho, referentes aos módulos cursados, desde que tenha concluído com aproveitamento a parte relativa à formação geral.” (Decreto 5.478/05 artigo 6.º)

Ao possibilitar o ingresso de jovens de 18 anos em tal modalidade incentiva uma perspectiva de formação aligeirada. Isso ocorre exatamente no momento em que as Instituições da Rede Federal de Educação Tecnológica preparam-se para a construção dos cursos integrados regulares de técnicos de nível médio. Além disso, o número de vagas para este programa poderá subir mediante normativa do Ministério da Educação. Sendo assim, a Educação continua sendo tratada como forma de diminuir as pressões sociais mediante o discurso da empregabilidade.

Outro fato nocivo constante no PROEJA é a possibilidade de terminalidades intermediárias. Sabe-se que essa estrutura de curso leva a uma compartimentação dos conhecimentos concorrendo para uma separação entre a formação geral e a formação específica, ou seja, exatamente aquilo que se deve superar.

Quanto à flexibilização da carga horária nos cursos de que trata o PROEJA, a modalidade de Educação de Jovens e Adultos deve possibilitar uma maleabilidade dos currículos em função do tempo, visto que as realidades dos indivíduos são também diferentes. Quando se flexibiliza a carga horária para tal modalidade, não é para, simplesmente, obter-se um encurtamento dos cursos, mas para adequá-los às experiências vividas pelos educandos fora do ambiente escolar. No caso da formação técnica de nível médio, os conhecimentos a ela relativos são alheios a muitos afazeres do dia-a-dia, bem como a muitos ambientes ocupacionais no mundo do trabalho. Portanto, estabelecer uma regra impondo limite de carga horária de até 1200 horas para a formação específica (podendo essa ser de 800 horas, dependendo da habilitação requerida) traduz-se em um ato arbitrário sem fundamentação pedagógica, além de acabar com a própria flexibilidade prevista para tal modalidade.

É nessa conjuntura que se desenrolará o debate sobre a Lei Orgânica da Educação Profissional. Atualmente, vivemos o período preparatório para a 1ª Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica: “Educação Profissional como estratégia para o desenvolvimento e a inclusão social”.

Analisando-se o documento base proposto pelo MEC como “Roteiro para debate nas Conferências Estaduais preparatórias à Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica” (<http://portal.mec.gov.br/setec/> em 26 de junho de 2006). Verifica-se uma série de avanços no que tange às propostas de uma maior articulação entre a educação profissional e tecnológica com a educação regular em suas várias modalidades. Contudo, a falta de articulação do governo federal com os movimentos sociais, somada à atitude titubeante representada pela edição do Decreto 5.154/04 – que serviu para aglutinar os interesses conservadores em torno da manutenção da dualidade estrutural da educação – tem propiciado a vitória dos interesses do capital nas discussões realizadas nas Conferências Estaduais. Propostas como a compra de vagas em escolas particulares foram vitoriosas na Conferência do Rio Grande do Sul, demonstrando o interesse dos empresários em educação nos recursos do futuro FUNDEP – Fundo da Educação Profissional – proposto pelo Ministério da Educação no documento base acima citado.

Considerações finais

A educação brasileira reproduz, em sua estruturação, a dualidade presente nas relações de produção, baseadas na divisão social do trabalho, própria da sociedade de classes.

É na modalidade de Educação Profissional que ocorrem os maiores embates entre aqueles que defendem uma escola que construa a igualdade social e aqueles que pretendem a manutenção dessa divisão social do trabalho entre aqueles que gerenciam e aqueles que executam as tarefas no processo produtivo.

Tais embates são potencializados devido às novas exigências educacionais decorrentes da utilização de novas tecnologias e de novos modelos de gestão da produção que estabelecem novas formas e condições de exploração dos trabalhadores.

O atual governo, apesar de possuir entre seus quadros importantes pesquisadores sobre o tema e de ser composto por partidos que historicamente posicionaram-se pela superação da dualidade estrutural da educação, optou por uma atitude titubeante que tem levado ao fortalecimento dos interesses do capital no que tange à educação profissional. Tais interesses, baseados no discurso elaborado pelos organismos internacionais e defendidos pelo governo anterior, estão longe de atender às necessidades das forças produtivas. Configura-se a carência de um projeto de desenvolvimento nacional que privilegiasse a distribuição de renda mediante a emancipação do trabalhador frente ao capital, bem como a emancipação do desenvolvimento tecnológico frente à acumulação do capital.

Por fim, ficam os desafios: a partir das novas necessidades educacionais para a formação do cidadão produtivo, verificam-se possibilidades de superação das formas alienadas e alienantes do simples saber-fazer, possibilitando que a educação tecnológica aproxime os indivíduos da condição de co-gestores dos processos produtivos. Para tanto, faz-se necessário continuar os embates...

Referências Bibliográficas

CRUZ, Antônio. **A janela estilhaçada: a crise do discurso do novo sindicalismo**. Petrópolis: Vozes, 2000.

MARTINS, Marcos Francisco. **Ensino técnico e globalização: cidadania ou submissão**. Campinas: Autores Associados, 2000. (Coleção polêmicas do nosso tempo, 71).

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. Anos 1980 e 1990: a relação entre o estrutural e o conjuntural e as políticas de educação tecnológica e profissional. In: FRIGOTTO, G. e CIAVATTA, M. (orgs.). **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília: Inep, 2006. p. 25-53.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M. e RAMOS, M. (orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 21-56.

FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria. Os embates da Reforma do Ensino Técnico: resistência, adesão e consentimento. In: FRIGOTTO, G. e CIAVATTA, M. (orgs.). **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília: Inep, 2006. p. 25-53.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1997.

OLIVEIRA, Maria A. M. **Políticas Públicas para o ensino profissional: o processo de desmantelamento dos CEFETS**. Campinas: Papyrus, 2003.
SINDOCEFET-PR. **Caderno de Debates**. Curitiba: 2005.
MOREYRA, Ivone M. E.. **O Mundo do Trabalho, o Ensino Profissional e o CEFET-GO**. Goiânia: 2002. Dissertação de Mestrado.

ESCOLA COMPLEMENTAR DE PELOTAS: A HISTÓRIA CONTADA ATRAVÉS DA MEMÓRIA

SILVA, Daiani Santos da. Acadêmica do Curso de Pedagogia da UFPel.
dadasilsa@ibest.com.br.

AMARAL, Giana Lange do. Profª Drª da UFPel.

Resumo

O presente texto tem por objetivo investigar, a partir dos relatos de três ex-alunas-professoras da Escola Complementar de Pelotas, a história desta instituição de ensino de formação de professores primários. Objetiva-se também estudar as influências que levaram essas professoras a escolher à profissão docente, os relacionamentos no espaço escolar, o estabelecimento de práticas e as tendências, no âmbito da educação, que foram sendo consolidadas ao longo do tempo.

Palavras-chaves: História Oral; História das Instituições Escolares; Imprensa Estudantil.

A pesquisa que realizamos "*Imprensa Estudantil em Pelotas: produção e circulação de jornais de alunos de escolas pelotenses*", vem ampliando seu objeto de estudo. A princípio nos detivemos na busca, na catalogação e na análise dos impressos estudantis, privilegiando as fontes escritas. E, no transcurso desta investigação encontramos documentos importantes para o esclarecimento de questões histórico-educacionais de instituições escolares. Foram encontrados nove exemplares da revista estudantil "Complementarista", elaborada pelas alunas da Escola Complementar de Pelotas, instituição de ensino de formação de professoras primárias. A partir de então fomos ratificando alguns dos objetivos já traçados para a investigação sobre impressos

estudantis, ou seja, privilegiar nas análises não somente fontes escritas, mas também orais. Oportunizando, desse modo, a expressão de sujeitos envolvidos na produção do próprio impresso estudantil ou mesmo que tenham vivenciado o espaço escolar em que estes documentos foram elaborados.

O presente texto tem por objetivo investigar, a partir da fala de três ex-alunas-professoras da Escola Complementar de Pelotas, as influências que as levaram a escolher a carreira do magistério, os relacionamentos nesse espaço de formação e as tendências que essas professoras consolidaram, no âmbito da educação, ao longo do tempo.

Para o referido estudo será utilizado como metodologia as que correspondem a História Oral, modalidade de história de vida, entrevistas semi-estruturada na perspectiva qualitativa e a análise documental.

Abordar ou refletir sobre a temática de História de Vida é importante para que se possa compreender a complexidade do campo educativo, das questões educacionais da atualidade e como os diferentes tipos de educação foram se entrecruzando ao longo do tempo (DEMARTINI, 2005). Além disso, os relatos podem colocar novas indagações para a pesquisa em História da Educação, mostrando-se um campo fértil e aberto a novas reflexões. De modo geral, a utilização de memórias nas pesquisas em História da Educação permite a discussão da atuação dos professores em uma perspectiva histórica, possibilitando ao pesquisador o esclarecimento de questões atuais; oferece elementos para a compreensão da formação e do desenvolvimento da identidade docente; permite a reflexão sobre a própria experiência de vida e de trabalho e consente ao pesquisador o exercício da comparação, por meio das diversificadas memórias, das diferentes práticas pedagógicas.

A História de Vida poderá representar um documento na medida em que registra um relato sobre fenômenos sociais singularmente vivenciados. Através das Histórias de Vidas é possível descobrir muitas faces da memória coletiva de um grupo social (OLIVEIRA, 2002). As memórias individuais são constituintes das memórias coletivas,

representando uma construção social e individual, e é desta relação que deriva a questão da identidade. Individual porque se constituem como experiências únicas, vividas por determinado sujeito. Coletiva, porque também se coloca como social, pois é mediada pela cultura de um grupo, de um segmento da sociedade.

Os sujeitos da pesquisa

O presente estudo evidencia o relato de três ex-alunas-professoras da Escola Complementar¹, que estudaram em uma mesma época. A primeira depoente, Gilda Nunes Pinto, formou-se na segunda turma em 1932. Genny Torres foi aluna da quarta turma, que se formou em 1934 e a última depoente, Evangelista Torres, não se recorda com precisão do seu período de estudo, ao que tudo indica foi próximo à sua irmã.

As depoentes forma alunas da Complementar e após foram também professoras. Guardam memórias referentes ao seu período de alunas e também como professoras, assegurando o que Demartini (2005) discute no artigo “*Memórias da Educação*”, sobre as memórias relativas à educação escolarizada, às lembranças dos processos de aprendizagem, a do mundo dos livros, a dos professores, a das trocas interculturais, a dos mecanismos de exclusão e de inclusão, a dos preconceitos, a dos projetos e a dos ideários de uma determinada época. Desse modo, apresentam-nos suas memórias enquanto alunas e professoras, seus ideais e o que sua formação lhes propiciou. Segundo Alberti (2005: 167):

A memória é essencial a um grupo porque está atrelada à construção de sua identidade. Ela [memória] é o resultado de um trabalho de organização e de seleção do que é importante para o sentido de unidade, de continuidade e de coerência – isto é, de identidade.

E é nesse sentido, da construção da identidade, que realizamos entrevistas de cunho qualitativo. Demartini (2005) ao dissertar sobre o uso de metodologias qualitativas diz que estas por romperem com as formas

¹ A Escola Complementar de Pelotas foi fundada no ano de 1929.

tradicionais de pesquisa aproximaram os pesquisadores das pessoas, dos sujeitos, valorizando-os.

Desse modo, esses relatos serviram para entendermos como se configurou a educação dessas mulheres em uma época em que a representação do “ser professora” estava atrelada a idéias de “ser mãe”, de educadoras das futuras gerações.

Dentro dessa perspectiva é que podemos situar nossas depoentes. São sujeitos que vivenciaram várias reformas do ensino, da política, da sociedade e das mentalidades. Viveram períodos nos quais as mulheres eram tidas como predestinadas ao magistério. Essa era uma função legitimamente feminina e não havia outra que lhe fosse indicada como sendo favorável.

A escolha pela profissão, a constituição do espaço de formação e suas socializações

A Escola Complementar de Pelotas foi fundada como objetivo de formar “alunas-mestras” para o exercício do magistério. Diante da expansão da rede de ensino municipal, e devido ao fato de que o centro de formação de professores mais próximo que havia era na capital gaúcha, constatou-se a necessidade de uma escola que formasse professoras da região de Pelotas. Uma notícia do jornal pelotense Diário Popular expressa esse desejo:

A nossa terra esta de parabens com esse notável melhoramento [...] Concretiza-se assim na positividade dos factos esse grande desejo da collectividade, não so do nosso município, como de toda a região sul do estado, e que assignou com extraordinario relevo no coração de todos que verdadeiramente se interessam pela evolução cultural de Pelotas [...] a Escola Complementar que breve estara em pleno funcionamento dara um valor ainda maior a posição que já ocupa nossa terra como séde da actividade mental da nossa terra (em 07/03/1929).

Segundo Werle (1997) as escolas complementares constituíam uma alternativa apropriada para a formação de professores para lecionar em Escolas Elementares. Os ideais positivistas destacavam o papel da importante da mulher na formação da sociedade e, segundo esta autora, as escolas complementares de modo geral asseguravam a incorporação de um *habitus* ligado ao papel de mulher à constituição da professora.

A depoente Gilda Nunes Pinto nos relata que era muito difícil fazer parte da Escola Complementar, pois eram muitas as pessoas inscritas, inclusive de municípios vizinhos e havia também o exame de admissão representando um obstáculo, dado ao grau de dificuldade e ao elevado número de candidatas que concorriam a uma vaga. Esta não conseguiu ingressar na escola no seu primeiro ano e contou com a ajuda de sua prima, Baby Nunes, que já era complementarista para lhe preparar para o próximo exame. O fato de um parente na escola também foi importante para que ela optasse por ser professora, segundo seu relato:

Na época só havia a opção de ser professora. Todas as minhas primas foram professoras, porque trabalhar no comércio, Deus me livre, os pais não deixavam. Trabalhar fora de casa era um horror e ser professora não. O negócio é que todas se apaixonam, as minhas três irmãs e eu, professoras, se apaixonarão pela profissão [...] e depois era muito respeitada. As pessoas consideravam [...] éramos bem reconhecidas e todas trabalhavam após a saída da escola.

A depoente Genny Torres relata-nos que:

Ser complementarista era uma coisa muito importante. Quando terminávamos o curso éramos alunas-mestras, importante para o mercado de trabalho. Isso era só para mulheres. Mas, na nossa turma havia dois homens. Um não sei o que ele fez e o outro cursou advocacia. A escola teve papel fundamental para minha profissão [...] professora não é profissão, é missão.

Evidencia-se que a única profissão “recomendável” nesse período, para as mulheres era a de ser professora. As características sociais da época não permitiam, a uma moça, outra função. As mulheres deveriam

contribuir para o progresso do seu país e estar elevando a educação não como uma simples profissão, e sim como uma “missão”, como relatou-nos a depoente Genny Torres. Esta caracteriza sua profissão como sendo uma missão social que oportunizaria a formação das futuras gerações.

Na linguagem republicana, segundo Louro (2001), a educação destinada às mulheres preconizariam os aspectos de uma educação calcada na morigeração, nos trabalhos domésticos, na constituição do lar, no trato com as empregadas, enfim:

deveriam ser mais educadas do que instruídas, ou seja, para elas a ênfase deveria recair sobre a formação moral, sobre a constituição do caráter, sendo suficientes, provavelmente, doses pequenas ou doses menores de instrução [...] a educação da mulher seria feita para além dela [...] em sua função social de educadora dos filhos ou, na linguagem republicana, na função de formadoras dos futuros cidadãos (LOURO, 2001:446).

Percebe-se que a escolha pela profissão docente estava ligada aos conceitos sociais da época. Havia certo prestígio em ser professora. A consideração e o respeito dirigido à profissão, além do histórico familiar, faziam com que não houvesse dúvidas quanto à alternativa profissional. A garantia de emprego também se apresenta como elemento definidor para a escolha, e a “paixão” é ressaltada como sendo um dos componentes fundamentais para a continuidade da docência. Salienta-se ainda a participação de dois alunos no curso da Escola Complementar, contudo não seguiram a carreira do magistério, talvez por estar no imaginário da sociedade da época, a profissão docente como sendo uma função primordialmente feminina. E a educação dos homens era mais ampla, tendo outras opções, entre elas a advocacia e a carreira política.

Quanto à constituição do espaço e a dos relacionamentos que se estabeleciam na Escola Complementar, todas as depoentes apresentaram-nos recordações similares. A depoente Gilda Nunes Pinto relatou-no que:

Os professores eram formidáveis. Teve uma diretora que não era daqui de Pelotas [...] Margarida

Pardelhas foi muito minha amiga, era rígida, mas era uma mulher inteligente. Eu aproveitei muito como aluna e ela era como se fosse minha mãe, eu tinha encantos por ela [...] o diretor da escola, Emilio Boeckel, cuidava de todas como se fosse um pai. A sra dele era professora de matemática, ela é que era muito fraca, mas lê formidável. Nós, alunas, éramos muito unidas e tínhamos amizades.

A depoente Genny Torres ainda sobre a mesma questão diz que:

Os professores e diretores me deixaram lembranças muito boas. Principalmente o seu Emilio, que era uma pessoa muito boa, amigo da gente. Ele foi um bom diretor, bastante rígido, bastante exigente, mas um bom diretor. E quanto às professoras lembro-me bastante delas. Como, a dona Helena que, apesar da sua rigidez, era uma pessoa muito amiga. Assim a dona Olinda, professora de francês, que foi educadíssima, muito boa. A dona Eloina que foi pessoa maravilhosa. A dona Maricota também, além de diretora muito minha amiga [...] a Osmânia Campos era uma figura, era um colosso, havia muita polêmica em sua pessoa, ela era engraçada e religiosa radical. A pobre da dona Zulmira era uma coisa. As pessoas faziam horrores com ela. Ela era muito calma. A Zulmira era professora de música. Algumas das músicas eram comédias. Era uma coisa bem cômica mesmo. Ela sentava no piano e tocava, mas era só para ensinar as notas musicais. Ela era uma boa pianista, era mais artista do que professora. Ela não dava para isso.

Esses dois relatos permitiram-nos constatar que embora houvesse na Escola Complementar alguns aspectos de rigidez por parte de alguns professores, que os de amizade, de cumplicidade e de entendimento entre os sujeitos estão em maior evidência. Os relacionamentos entre alunas e professores, ao que tudo indica, socializavam-se de maneira harmônica. Havia críticas quanto à atuação de certos professores, quanto às polêmicas que envolviam alguns, quanto ao radicalismo e religiosidade, bem como a comparação entre um e outro. Há um caso bastante peculiar, o da professora Zulmira Lemos que lecionava Música e com a qual as alunas possuíam um comportamento diferenciando.

Na revista “Complementarista” foi publicado um hino à Escola Complementar, que provavelmente deve ter sido criado em uma das aulas de Música:

Ino á E.C.de Pelotas – Vance ta vendu aquela iscola, qui charóla, toda cheia di mué? Disqui lá ninguém si cança si discança... i qui mal si aprendi a lê. Mas porem eu contrariu tau disvariou. Cum a minha alma a instala quiria qui vanceis vissi qui sintissi us ixami parciá. La quem manda é u deretô, u seu doto, omi ispertu i intiligenti, quandu as coisa andu erradu atravessadu, oia logu bem pra genti [...] a dona Zurmira então, qui alegrão, é das nota professora, quandu tá na aula a genti nem senti, ninguém qué qui acaba a ora [...] (COMPLEMENTARISTA EM 12/05/1932).

Salienta-se o uso da linguagem escrita, tendo por finalidade apresentar um caráter divertido quanto às práticas escolares. Constituiu-se como em uma comédia, como relatou-nos Genny Torres, caracterizando-se por ser uma livre expressão das alunas em relação ao cotidiano escolar. Convém ressaltar que a professora de português, Eva Rosa dos Santos, mantinha um bom relacionamento com as alunas. De outro modo não teria sido permitido tal publicação. Esta indicativa demonstra que houve uma permissão desta para que as alunas publicassem na revista da escola o hino. Esta professora foi homenageada pelas alunas e o Clube Literário da escola recebeu o seu nome. E, esta também foi uma das estimuladoras para que se criasse a Revista do Clube Literário Eva Rosa dos Santos: a “Complementarista”.

A revista Complementarista era elaborada pelas alunas com apoio dos professores, do Inspetor Escolar e dos demais membros da comunidade escolar, e apresentam em suas páginas, entre outros temas, inúmeras brincadeiras dirigidas a professores e alunas. A partir da análise sobre esse documento foi possível constatar múltiplos aspectos da cultura escolar, evidenciando entre outros dados os relacionamentos e os modos de funcionamento dessa escola (SILVA&AMARAL, 2002).

As alunas possuíam um espaço nesta revista para opinarem, expor suas idéias, recomendar leituras, publicar certas práticas da instituição

como ocorrem com as conferências, que eram ações organizadas por elas com a assistência da comunidade escolar. Sobre as conferências convém exibir um trecho da organizada pela então aluna Gilda Nunes Pinto e que foi publicada em sua totalidade na revista Complementarista;

Toca-me hoje, a vez de continuar a série de conferências organizadas pelo Clube Literário Eva Rosa dos Santos [...] sobre o que encetarei a palestra? Sobre a esperança [...] quando um estudante vê fracassarem as suas aspirações deve desanimar? Não, pelo contrário dedicar-se-á com mais ardor ao estudo, esperando que outra vez tenha a recompensa dos seus esforços [...] (COMPLEMENTARISTA EM 23/07/1932, p. 1).

Nesta conferência a aluna desperta a atenção para a necessidade de haver “esperança” entre os estudantes quanto às aspirações. Bem como, para que não se deixem levar pelo desânimo. Chama a atenção para a questão do estudo, priorizando-o como meio para se alcançar as suas pretensões. A revista constituía-se como um meio de observação dos professores e da comunidade escolar como um todo para que se avaliassem o pensamento e mesmo os ideários das futuras professoras.

A depoente no seu relato diz-nos que havia espaço para estes debates e que as conferências serviam para que as alunas pudessem expor seus pensamentos, as condutas esperadas pela instituição formadora, um comportamento comum a todas. E nesse sentido, já aprendiam a expor suas idéias e defendê-las de modo coerente. Era um ensaio da sua profissão.

A profissão docente, as práticas pedagógicas e as tendências consolidadas ao longo do tempo

Na sociedade pelotense, nesse período, as alunas-mestras da Escola Complementar gozavam de um certo prestígio. Isto é, ao saírem da escola eram logo solicitadas a iniciarem em sua profissão, tendo em vista o reconhecimento que a sociedade propiciava àquela instituição de ensino e a figura de professora.

A depoente Gilda Nunes Pinto formou-se aos quinze anos e em seguida começou a lecionar. O mesmo fato ocorreu com as professoras Genny Torres e Evangelista Torres que mesmo antes de acabarem o curso já tinham propostas de emprego. No seu depoimento Evangelista Torres relata-nos como ocorreu o seu início de carreira:

No meu tempo havia o pistolão. Lembro-me que quando terminei o curso, o meu pai passou-me um telegrama dizendo-me que não aceitasse nenhuma proposta de emprego para a Escola Complementar. Ele já estava comprometido com um político em Encruzilhada. Mas eu fiquei trabalhando em Pelotas. E mesmo aquele que não tinha alguém que lhe indicasse era fácil conseguir trabalho. Havia lugares em que precisavam de professoras e não havia quem queria ocupa-los. Andavam assim, querendo pegar quem saia da escola.

A partir do relato acima é possível constatarmos que a garantia de emprego, unida a um prestígio quanto à carreira docente eram recorrentes nas primeiras décadas do século XX na cidade de Pelotas. No entanto, com o início da docência logo ao saírem da escola, essas professoras perceberam que na prática necessitariam de maiores conhecimentos, pois, segundo os relatos de Genny Torres e Evangelista Torres, as didáticas lecionadas na escola eram insuficientes para a prática pedagógica. Nesse sentido a depoente Genny Torres diz que *eram dadas às didáticas, mas havia mais teoria do que prática*.

Ao concluírem o curso não significavam que estavam isentas dos estudos. Novas metodologias foram sendo buscadas, novas leituras e propostas foram sendo alcançadas e necessárias para que se realizasse alguma mudança no campo educacional. Nesse período há as discussões sobre as reformas do ensino ligadas ao Movimento Escolanovista.

Com a necessidade de aprimoramento e tomar conhecimento sobre novas propostas para a educação é que se salientou a professora Gilda Nunes Pinto no cenário educacional não apenas na cidade de Pelotas, mas em outras localidades.

Visando a modernização do ensino ligada aos novos preceitos sobre educação é que esta professora decide oportunizar aos leitores infantis uma biblioteca específica. Relatou-nos Gilda Nunes Pinto que:

Quando descobriram que eu havia fundado a Biblioteca Infantil, viajei para o Rio de Janeiro para me aperfeiçoar [...] estive em Pelotas a maior bibliotecária do Brasil, Lúcia de Queiroz. Fui para o Rio fazer um Curso de Bibliotecária com dona Lúcia e no final do curso tirei o primeiro lugar.

No entanto esta professora além de ser pioneira na criação da Biblioteca Infantil da Biblioteca Pública Pelotense também ficou em evidência quanto à criação do Jardim de Infância da Escola Complementar no período em que lecionava Pedagogia na mesma instituição (1945). Viajou para Porto Alegre, Rio de Janeiro para ver como funcionavam outros jardins de infância e bibliotecas infantis e trazer para Pelotas as inovações relativas ao campo educacional.

Sobre o Jardim de Infância implementado na Escola Complementar, relata-nos Gilda Nunes Pinto que:

Eu fundei o Jardim de Infância, quatro, cinco e seis anos [...] foi um sucesso [...] fui procurar me informar, viajei muito. Mas também eu lia muito sobre jardins. A minha irmã a Célia fazia os enfeites... nisso eu gastava que era um horror porque para esperar quem dessem... se bem que a diretora, dona Maricota, era muito minha amiga e me dava quase tudo que eu pedia. O mobiliário todo feito pequenininho e eram três salas de quatro, cinco e seis anos e depois passavam para o primeiro ano, a primeira série. Aí eu tinha duas moças que me ajudavam, eu dava o deveriam ensinar e elas iam passando boas maneiras, educação... e para elas eu ensinava Pedagogia, sabe? Como tratar as crianças, como educar, como vestir, como ajudar em casa. Era tudo o que eu tinha paixão.

Além dessas iniciativas, a professora Gilda Nunes Pinto, em parceria com as suas irmãs, criou um programa de rádio, conforme nos relatou:

Nesse meio tempo, ai eu já estava há mais tempo, eu com minhas irmãs organizamos no rádio a "Hora

da Tia Lúcia”, todos os domingos às dez da manhã, depois da missa [...] Nós ensaiávamos, eu falava sobre vários assuntos, educando crianças. A minha irmã, a Iolanda, falava sobre História, Geografia, a Rute e a Célia, as da Música, tocavam, eles cantavam (os alunos), e os pais adoravam. Nós levamos primeiro para a rádio Pelotense e depois na Cultura, não queriam que a gente saísse e o que vinha de gente que passavam e traziam os filhos, que declamavam, a gente ensaiava, era o nosso domingo.

Evidencia-se que a participação desta educadora no cenário educacional pelotense foi de grande relevância. Com a implantação de uma biblioteca infantil, da constituição de um jardim de infância e com a abertura que a sociedade lhe propiciava através dos programas de rádio pode-se perceber a sua influência no campo educativo. E é a partir dessas iniciativas que se justificam os estudos relacionados à História de Vidas de professores, que se constituem elementos importantes para a compreensão não somente de uma individualidade, de um único professor, mas sim da coletividade. Oliveira (2002) adverti-nos que as histórias de vida de professores em diferentes atuações podem referenciar uma cultura coletiva, no caso das nossas depoentes uma constante busca pelo aperfeiçoamento.

O fato de a sociedade estar envolta a uma crescente busca por desenvolvimento, pleno de modificações, políticas e culturais refletiram no campo educacional. É o momento de crescimento dos ideais da Escola Nova, tendência pedagógica que entusiasma os educadores brasileiros, e que é elemento formador de debates da categoria dos profissionais docentes.

Quanto às outras duas professoras, a Evangelista Torres foi professora de Didática da Escola Complementar, secretária da Escola Félix da Cunha e após também assumiu o cargo de diretora desta mesma instituição. Foi também professora do Colégio São José. A depoente Genny Torres lecionou por muito tempo na Escola Complementar e, ao que tudo indica, ambas estavam inseridas nas novas propostas para a

educação. Estas duas professoras trabalharam em várias escolas da cidade de Pelotas. Realizavam viagens para se aperfeiçoar de acordo com as necessidades educacionais da época. Foram a Porto Alegre e realizaram o Curso de Jardim de Infância e de Educação Física.

As contribuições dessas educadoras são percebidas no contexto social. O espaço conquistado para a criação de novos meios para se educar, bem como as suas presenças em diversas escolas e segmentos da sociedade pelotense deixam vestígios das suas importantes contribuições para o crescimento e aprimoramento cultural e intelectual da cidade. Tal fato vem confirmar o desejo dos governantes e de outras pessoas envolvidas com a educação, fazendo de Pelotas “*sede da atividade mental da nossa terra*”.

Considerações Finais

No transcurso desse estudo foi possível percebermos alguns traços constituidores da educação da cidade de Pelotas a partir dos relatos de três ex- alunas-professoras. Os relatos dessas professoras oportunizaram uma maior aproximação com certos marcadores referentes à constituição das suas identidades docentes relativos a escolha pela profissão, ao estabelecimento de relações no espaço de formação, as tendências pedagógicas consolidadas ao longo do tempo e dados sobre a história da instituição escolar de modo geral.

A escolha pela carreira docente está estritamente ligada aos preceitos sociais, políticos e ideológicos de um grupo social. Contribuindo, também está o histórico familiar, a garantia da empregabilidade, o reconhecimento e o respeito destinado à profissão docente, todos elementos importantes para optar em ser professora. Os relacionamentos estabelecidos no espaço na Escola Complementar transmitem uma certa harmonia. Embora houvesse discordâncias, comparações e críticas sob alguns professores e práticas pedagógicas, as lembranças, ditas boas estão em maior números.

A Escola Complementar de Pelotas foi uma instituição que ficou registrada como sendo uma escola de qualidade, com uma formação de professores qualificados, embora estes sentissem a necessidade de aprimoramento. No entanto, aspectos como rigidez, radicalidade e mesmo fofocas, brincadeiras são suas marcas. Quanto às tendências pedagógicas consolidadas constata-se a busca pela reformulação do ensino, procurando novos meios para se educar. Tal fato pode-se verificar com a busca por metodologias diversificadas, por resultados obtidos em outros lugares, bem como a criação de projetos pioneiros na cidade e que foram sendo implantados. São elementos que contam a história de lugares, de pessoas e de práticas escolares. São elementos que ajudam a montar um panorama da História da Educação local, importantes para o entendimento das questões educacionais da atualidade.

Referencias Bibliográficas

ALBERTI, Verena. História dentro da História. In: PYNSKY, Carla Bassanezi (org.) **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2005.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Memórias na Educação. In: DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. **Educação e Linguagem – Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Metodista de São Paulo**. V. 1, n 1. São Bernardo do Campo: UMEESP, 1998 (p.18-29).

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary Del (org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2001.

SILVA, Daiani Santos da; AMARAL. Giana Lange do. Aspectos da cultura escolar veiculado pelo impresso estudantil Complementarista da Escola Complementar de Pelotas. **Anais do XI Encontro Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação – História da Formação do Educador e a Contribuição dos 10 anos da ASPHE**. Pelotas: Seiva: ASPHE, 2005.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. Imagens orais, escritas e fotográficas: registros reconstruídos por professores. **Revista História da Educação ASPHE/ FaE/ UFPel**. nº 12. Pelotas: ED. UFPel, 2002.

WERLE, Flávia Obino Correa. Escola Complementar como espaço de formação. **Veritas**. V. 42, nº 2. Porto Alegre: PUCRS, 1997 (p.307-316).

ESPAÇOS ESCOLARES NA REGIÃO COLONIAL ITALIANA DO RIO GRANDE DO SUL: DAS ESCOLAS DE IMPROVISO ÀS ESCOLAS PLANEJADAS¹

Terciane Ângela Luchese
CARVI/UCS e UNISINOS
terci@terra.com.br / taluches@ucs.br

Resumo: Considerando a arquitetura escolar e os diferentes espaços utilizados para a escolarização como elementos educativos, a proposta deste texto é discutir um pouco sobre o processo de mudança que, inspirado nos ideais higienistas e civilizadores, impulsionaram autoridades municipais e estaduais a investirem na elaboração de projetos e na construção de espaços escolares específicos.

O enfoque da análise é a chamada Região Colonial Italiana do Rio Grande do Sul, correspondente às antigas colônias italianas – Dona Isabel, Conde d’Eu e Caxias – hoje municípios de Bento Gonçalves, Monte Belo do Sul, Santa Tereza, Garibaldi, Carlos Barbosa, Farroupilha e Caxias do Sul. A delimitação temporal da análise inicia-se com o processo de colonização em 1875 e estende-se até a década de 1920, momento em que ocorre uma maior preocupação por parte das autoridades municipais quanto à necessidade de construção de espaços específicos para abrigar as escolas.

As principais fontes de pesquisa utilizadas foram os relatórios dos agentes consulares, dos intendentos municipais, dos inspetores e dos professores, fotografias, plantas baixas e correspondências diversas.

As escolas públicas, particulares e étnicas funcionavam, nas primeiras décadas após a colonização, em lugares improvisados, adaptados para abrigarem as ‘aulas’. Sua localização, no caso das zonas rurais, era próximo a capela ou na própria capela – espaço social privilegiado na comunidade. Salas, residências familiares (de pais de alunos ou dos próprios professores), sedes das sociedades italianas – eram lugares cedidos ou alugados para que se instalassem as escolas. A partir de meados de 1910, no chamado “Congresso das Municipalidades” os intendentos reunidos passam a discutir e a indicar com certa insistência a necessidade de investir na construção de espaços reservados ao funcionamento de escolas que atendessem às exigências de luminosidade, ventilação, adequada localização e relativa estética, como registraram em diversos relatórios. Havia a preocupação em

¹ Estou utilizando a expressão “escolas de improviso” inspirada no texto de FARIA FILHO, Luciano M. e VIDAL, Diana Gonçalves. **Os tempos e espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil.** In: Revista Brasileira de Educação. ANPed, Mai/Jun/Jul/Ago 2000, n. 14. Em outro texto dos mesmos autores a denominação utilizada é casas-escola. Ver VIDAL, Diana Gonçalves e FARIA FILHO, Luciano. **As lentes da história: estudos de história e historiografia da educação no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2005, p. 45.

torno do ideal de uniformização destes espaços, atendendo aos preceitos da 'moderna pedagogia', como incitavam em seus registros, inspetores escolares e os próprios professores.

Mediante a intensa discussão, cada município foi produzindo encaminhamentos acerca da situação e, percebendo resistências e enfrentando carências, especialmente materiais, para a realização das obras.

Mediante estes cenários ressalto a importância de considerá-los para pensarmos a configuração dos dispositivos postos em movimento em torno da proposta de formação do "novo homem brasileiro" que naqueles municípios tinha especial sentido – por serem em sua maioria crianças filhas de imigrantes.

Palavras-chave: imigrantes italianos, espaço escolar.

É de inteira conveniência para a higiene e mesmo disciplina escolar progredirmos nesta sonda, construindo prédios para as escolas, pelo menos nas cidades principais.
(Manoel Pacheco Prates, 1908)

A colonização da Região Colonial Italiana se fez a partir da normatização do chamado Regulamento Colonial de 1867, como já foi dito. No entanto, é válido lembrar que esta lei obrigava que a Comissão de Terras, responsável pela medição e demarcação dos lotes, destinasse locais para a administração, a igreja e também a escola. Previa-se, portanto, a construção de uma escola para cada núcleo privilegiando os filhos dos que se estabelecessem apenas nas proximidades da vila. Entretanto, nem essa premissa parece ter sido satisfeita – já que as primeiras escolas funcionaram junto à casa da administração. A construção de espaço específico para a escola se fez a partir dos anos de 1920.

Ao traçar alguns aspectos dos fazeres ordinários da escola é preciso considerar que

[...] a arquitetura escolar pode ser vista como um programa educador, ou seja, como um elemento do currículo invisível ou silencioso, ainda que ela seja, por si mesma, bem explícita ou manifesta. A localização da escola e suas relações

com a ordem urbana das populações, o traçado arquitetônico do edifício, seus elementos simbólicos próprios ou incorporados e a decoração exterior e interior respondem a padrões culturais e pedagógicos que a criança internaliza e aprende.²

Desta forma, considerar os espaços em que a escola foi ‘abrigada’ torna-se fundamental. As escolas públicas, particulares e étnico-comunitárias funcionavam, nas primeiras década pós-colonização, em lugares improvisados, adaptados para abrigarem a ‘aula’. Sua localização, no caso das zonas rurais, era próximo à capela ou na própria capela – espaço social privilegiado na comunidade. Salas, residências familiares (de pais de alunos ou dos próprios professores), sedes das sociedades italianas – eram lugares emprestados ou alugados. Em muitos casos, os professores recebiam alunos em suas casas – como preceptores:

Jacinto Targa, professor público, com 20 anos de magistério público e particular, *recebe em sua família até 5 alunos de fora* lecionando aos mesmos, além do português, os idiomas italiano e francês. Encarrega-se também de preparar os candidatos ao magistério público. Para mais esclarecimentos enviar correspondências ao mesmo em Nova Trento (Caxias). O professor – Jacinto Targa³ [grifos meus].

Inicialmente, diferentes formas de organização do espaço escolar persistiram juntas. Mas, como registram Faria Filho e Vidal,

Na década de 1870, os diagnósticos dos mais diferentes profissionais que atuavam na escola ou na administração dos serviços da instrução, ou ainda políticos e demais interessados na educação do povo (médicos, engenheiros...), eram unânimes em afirmar o estado de precariedade dos espaços ocupados pela escolas, sobretudo as públicas, mas não

² VIÑAO FRAGO, Antonio. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa.** Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 2ª ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 45.

³ Jornal “O Cosmopolita” – Órgão dos Interesses Coloniais. Caxias, 08 de junho de 1907. Ano VI, n. 34, p. 03. Redatores diversos. Editor-proprietário: Maurício N. de Almeida. Jornal semanal, distribuído aos sábados.

somente essas, e advogavam a urgência de se construírem espaços específicos para a realização da educação primária.⁴

No caso gaúcho, em 1896, o Secretário do Interior e Exterior, João Abbot, identificado com os 'ideais da moderna pedagogia' e, especialmente com o projeto republicano, preconizava a necessidade de substituir progressivamente as 'aulas' alugadas por espaços especialmente construídos para abrigar a escola:

[...] os aluguéis de casas têm-se elevado ao triplo e quádruplo, e as escolas estão estabelecidas, em sua maioria, em casebres ou salas pequenas que, além de não possuírem as condições higiênicas precisas, não comportam o número de alunos que a elas recorrem em busca do ensino. [...] É preciso que a escola tenha atrativos para o menino e que este a busque com prazer. Mestres capazes, bem preparados e bem remunerados; escolas boas, melhores edifícios, claros e espaçosos: mobiliário escolar decente e moderno, - eis as primeiras e mais urgentes necessidades para a desejada reforma de ensino público e primário entre nós.⁵

No caso da Região Colonial Italiana, as escolas permaneceram em salas / casas alugadas, em sua maioria, durante quase toda a Primeira República. Reclamações acerca das condições de luminosidade, ventilação, espaço diminuto ou mesmo da necessidade de se providenciar melhorias foram feitas por parte dos professores.

Relatório do exercício e movimento da aula mista da vila de Caxias apresentado pela professora ao Cidadão Inspetor da 3ª. Região Escolar [...] Prédio e Móveis. O prédio em que funciona esta aula mesmo sendo dos melhores, não preenche o fim; *muito acanhado para comportar o número de crianças matriculadas, dificulta a manutenção da ordem e*

⁴ FARIA FILHO, Luciano M. e VIDAL, Diana Gonçalves. **Os tempos e espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil.** In: Revista Brasileira de Educação. ANPed, Mai/Jun/Jul/Ago 2000, n. 14, p. 23.

⁵ Relatório apresentado ao Presidente do Estado do Rio Grande do Sul, Sr. Dr. Julio Prates de Castilhos pelo Secretário dos Negócios do Interior, Dr. João Abbott, em 31 de julho de 1896. Porto Alegre: Livraria Americana, 1896, p. 05. AHRGS.

disciplina que são o primeiro desideratum em uma escola. Seus móveis estão em bom estado e forma fabricados com as convenientes vistas pedagógicas. Observações pedagógicas no sentido de corrigir defeitos. [...] Aula mista de Caxias, 30 de outubro de 1897. A professora. [grifos meus].

Aula municipal mista do Travessão Borghetto. Cidadão Intendente Municipal

Rogo-vos que forneçais a esta aula os objetos pedidos na relação junta a fim de que possa no ano entrante cumprir bem com os meus deveres. Aproveito a oportunidade para pedi-vos que *oficieis ao cidadão Borghetti, proprietário da casa onde funciona esta aula a fim de que ele mande colocar vidraças nas janelas da sala de aula. Saúde e fraternidade. A professora Ersilia Petry.* Consta ainda no ofício: “Oficieis ao Borghetto para colocar vidraças na sala onde funciona a aula. Caxias, 21 de janeiro de 1899. Campos Júnior.⁶ [grifos meus].

No Relatório de Penna de Moraes, Intendente de Caxias, a necessidade de edificar espaços específicos para as aulas é apontada, juntamente com a fiscalização assídua (ele mesmo fora inspetor estadual), como imprescindível para a melhor eficácia do ensino. Afirmava ele:

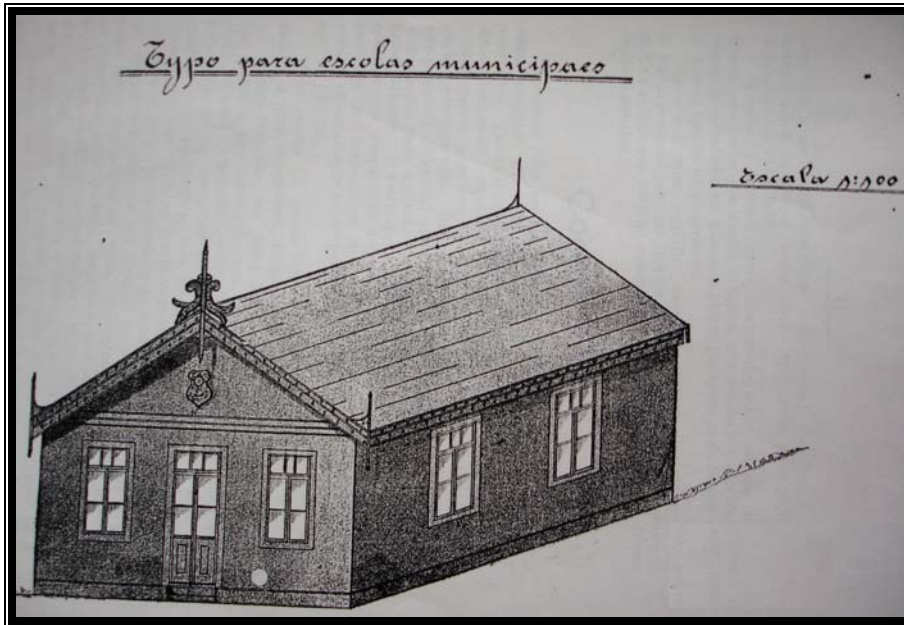
Torna-se ainda mister que as escolas respectivas mereçam esse nome, sob o ponto de vista do conforto, higiene e relativa estética [...]. Refiro-me, principalmente, às condições das casas destinadas ao funcionamento das escolas as quais, ainda que modestas, devem possuir aqueles requisitos, isto é, espaço, luz, ventilação e simpática aparência, além do material de ensino indispensável, tal como: mapas murais, lousa, escudo com as armas nacionais, bandeiras, etc.⁷ [grifos meus].

Buscando encaminhar e resolver o problema, Penna de Moraes procurara a Secretaria de Obras Públicas do Estado. Esta, havia confeccionado uma planta e algumas casas já haviam sido construídas

⁶ Fundo Educação e Cultura. Códice 06.01.03. AHMAS

⁷ Relatório apresentado ao Conselho Municipal a 15 de novembro de 1916 pelo Intendente Cel. José Penna de Moraes. Caxias: Typographia Popular, 1917.

seguindo aquele padrão, conforme os recursos ‘modestos’ que os colonos podiam destinar a tal empreendimento. Há registros inclusive de doação de terreno, empreendimento de mutirão comunitário para dar conta da necessidade de um espaço para abrigar a escola⁸. A escola planejada para as aulas municipais de Caxias era a que segue:



Escola planejada para o Município de Caxias – Secretaria de Obras Públicas do Estado.

⁸ Para exemplificar, veja-se a transcrição: “Nós, Nissoli Valentino e Pasqua Nissoli, abaixo o nosso rogo assinados, proprietários de um pedaço de terras no lote n. 18 do travessão Dom Pedro II da sétima légua, fazemos doação do dito pedaço de terra com 23 metros de frente e 7 de fundo, confinando a Oeste com o travessão supra mencionado e pelo Norte, Sul e Leste com terras dos mesmos doadores as moradores do travessão Dom Pedro II da 7ª légua representados pela comissão abaixo assinada, senhores Dall’Alba Agostino, Mazzotti Davide, Lenzi Cesare, todos moradores do mesmo travessão e domiciliados neste município para o fim de ser construída uma casa para ser localizada por a aula pública do dito travessão nas condições seguintes: 1º. A dita doação vigorará somente enquanto continuar a funcionar a dita aula. 2º. Sendo por motivos superiores suspensa a aula o edifício ficará para ser ocupado por nova aula pública ou por aula particular. 3º. A comissão não terá direito de propriedade algum, sobre dito pedaço de terra que é exclusivamente doado para o funcionamento da aula. Então pela referida comissão foi dito que aceitava a oferta na forma expressa. E por se acharem assim concordes mandaram lavrar esta escritura particular que assinam fazendo o rogo dos doadores Dante Pellizzari com as testemunhas Ludovino Sartori e Jose Chiaradia. Declaram mais que estimam a presente doação em vinte mil réis. Caxias, 17 de abril de 1901.” Em seguida constam as assinaturas.[grifos meus]. Fundo Educação e Cultura. Códice 06.01.02 – Diretoria de Instrução Pública. AHMAS.

A dificuldade (principalmente econômica) para dar conta da uniformização arquitetônica das escolas persistiu. Afirmava Celeste Gobatto⁹, Intendente de Caxias, em 1925:

Vários tem sido os inconvenientes resultantes da circunstância de serem as casas onde funcionam as escolas, de propriedade da sociedade local.

Nesse regime, a conservação das escolas torna-se difícil, bem como as reformas necessárias, atendendo que nem sempre os seus proprietários compreendem essas necessidades, além de não apresentarem a necessária uniformidade.

Essa situação embaraça, muitas vezes a nomeação de professores que passam a ser impostos pelos proprietários sob a ameaça de não permitirem o funcionamento da escola. [...] Ainda, como conseqüência, o mobiliário escolar, deficiente e não muito próprio, pertence também as referidas sociedades não sendo possível a reforma deles ou aumento por parte da municipalidade desde em edifícios particulares.¹⁰

Pela constatação de Gobatto é possível perceber a importância que tinham as comunidades no empreendimento das escolas – em muitas delas, a casa e o próprio mobiliário ainda eram propriedade e investimento das famílias da localidade.

⁹ “Celeste Gobbato tinha 22 anos de idade quando deixou a Itália rumo ao Brasil, em 1912, para ser professor da Escola de Engenharia de Porto Alegre. Ele trouxe consigo, além do conhecimento adquirido na Universidade de Pisa, a experiência familiar com as questões da terra, já que era filho de proprietários de terra em Volpago del Montello. [...] Gobbato fora contratado pela Escola de Engenharia para servir ao Instituto de Agronomia e Veterinária, criado em 1910, situado no hoje município de Viamão. Anexos ao Instituto estavam a recém-criada Estação Experimental que ele chefiou de 1917 a 1924, e o curso de Capatazes Rurais, onde lecionou diversas disciplinas. [...] Chefiou o Ensino Ambulante de Agricultura do Instituto Borges de Medeiros a partir de 1921. [...] Outra faceta da atuação de Gobbato incluí a produção de inúmeros artigos e livros técnicos. [...]”. Celeste Gobbato foi Intendente de Caxias de 1924 a 1928 por indicação do PRR estadual. In: MONTEIRO, Katani Maria Nascimento. **Faces da presença e da participação de imigrantes italianos na história do Rio Grande do Sul: aspectos da trajetória de Celeste Gobbato (1912 – 1924)**. *Métis: História & Cultura – Revista de História da Universidade de Caxias do Sul*. V. 2, n. 3, jan./jun. 2003, Caxias do Sul: Educs, 2003, p. 162 a 164.

¹⁰ Relatório do Município de Caxias correspondente ao período administrativo decorrido de 12 de outubro de 1924 a 31 de dezembro de 1925 apresentado ao Conselho Municipal pelo intendente Dr. Celeste Gobatto. Fundo Correspondências das Intendências Municipais do RS, AM.3 – 026, AHRGS.

Mesmo os Colégios Elementares e Grupos Escolares tiveram problemas de investimento neste sentido. Em correspondência enviada ao Presidente do Estado, Borges de Medeiros, o Intendente de Bento Gonçalves, Antônio Marques de Carvalho Júnior denunciava, e solicitava que o Governador ponderasse sobre a 'necessidade urgente e inadiável' de um edifício próprio para o Colégio Elementar da Vila. Escreveu Carvalho Júnior:

[...] O Colégio Elementar há cerca de 13 anos acha-se entranhado, em caráter prisioneiro, na parte térrea do edifício municipal, onde ao saber, além de improvisar pela falta de elementos indispensáveis, ar e luz, não possuem os demais requisitos sugeridos pela pedagogia, bem como sinto a falta de comodidade já não comporta o elevado número de alunos, que matricula, visto que o professor da aula tomou como consequência lógica, o engrandecimento da população. cobrar.

Além disso, o Colégio acha-se em tal situação que nem sequer possa bater para recreio pois o local é inapropriado, não há espaço para a preleção das classes reunidas.

Acuso a todos esses fatos a circunstância de estar ele localizado de modo tão descômodo, que se vê obrigado a suspender seus trabalhos durante as sessões do Tribunal do Júri, que as vezes duram 2 e 3 dias, visto seu funcionamento perturbar aquelas solenidades, que exigem absoluto silêncio.

Finalmente o serviço forense e as seções da Intendência, especialmente de contabilidade muito sofrem com a natural das crianças, vindo desta forma perturbar os trabalhos, novamente durante os recreios, entradas e saídas das aulas.

Em ofício n. 1199, de 23 de maio do ano próximo findo, o Sr. Dr. Secretário do Interior informou a esta Intendência haver o Governo do Estado resolvido construir edifícios apropriados para os Colégios Elementares, solicitando informação sobre a doação de um terreno por parte do município.

A resposta desse ofício consta de cópia ampla, pelo qual se verifica que o terreno acha-se há muito, à disposição do Governo para a referida construção. Em vista do exposto tenho por fim sentenciar a V.Exa. a pedido, já feito, visto ser o fato uma medida de elevada importância para esta vila a edificação de um prédio para o referido Colégio.

Convicto de que o Benemérito Governo do Estado, que tanto interesse e dedicação tem sempre demonstrado pela instrução pública, vendo como esse grande melhoramento enriqueceria a soma de edifícios já designados a este município, de ante-mão penhorado, agradeço a V.Exa., valendo

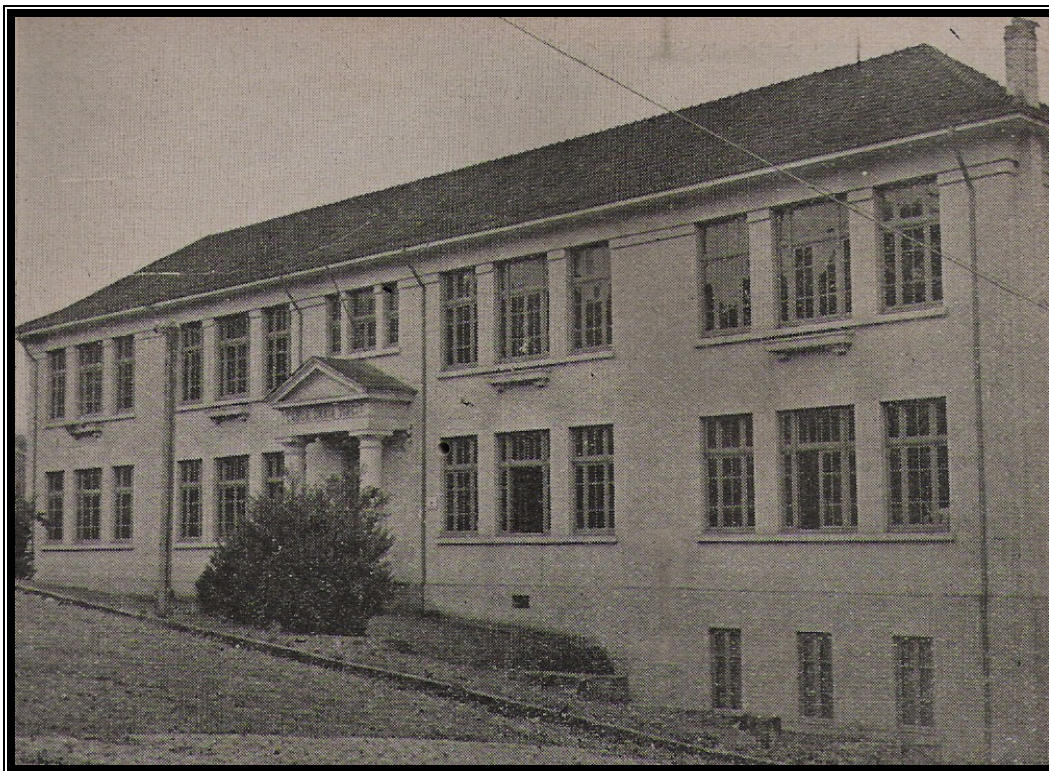
no ensejo para saudá-lo com os meus protestos da mais elevada consideração e incondicional fidelidade. – Saúde e fraternidade. – O Intendente – Antonio Joaquim Marques de Carvalho Junior.¹¹

O Colégio Elementar de Bento Gonçalves esteve localizado no térreo da Prefeitura Municipal (que abrigava a parte administrativa da Intendência, o Tribunal e, aos fundos a cadeia) durante mais de duas décadas. Aulas suspensas quando havia julgamentos, ausência de espaço adequado para o recreio e as diferentes atividades pedagógicas. Se considerarmos, como já foi dito, as vantagens que eram indicadas para a criação dos Colégios Elementares e, compararmos com este ofício, é possível verificar que entre as condições almejadas e as condições reais – havia muitas diferenças. O edifício para abrigar o Colégio Elementar só foi construído na década de 1930, sendo inaugurado em 1936.



¹¹ Correspondência expedida pelo Intendente. AHMBG.

Colégio Elementar de Bento Gonçalves na década de 1920. Aos fundos o prédio da Intendência onde, no térreo, funcionou o Colégio até o ano de 1935.



Colégio Elementar Bento Gonçalves da Silva – Bento Gonçalves, prédio inaugurado em 1936.

Outra situação que merece destaque é caso do Grupo Escolar de Nova Vicenza. A professora, Maria Mocellini denunciava, em 10 janeiro de 1926, ao Intendente de Caxias, Celeste Gobbato:

- 1) Comunico-lhe que a casa onde moramos não é suficiente para o colégio, faltando as melhores comodidades.
- 2) A casa está colocada na rua.
- 3) Não tem água, nem quintal.
- 4) Tenho em vista a casa de Francisca Tomazini que está em boa condição, no lugar muito próprio, tendo água, quintal, casa sobradada.
- 5) O dono encontrando comprador vende, segundo me consta, por onze contos e se é para alugar 50\$000 ou 60\$000 ou mais por mês, quantia que não posso pagar.

Com isto deixo ao seu dispor e peço-lhe fazer ciente ao digníssimo Dr. Protásio Alves, digníssimo Presidente Escolar da Instrução Pública.

Nestes termos, aguarde às suas ordens.

Saúde e fraternidade.

Maria Mocellini- Professora Pública.¹²

Em 21 de janeiro de 1926 a professora Maria Mocellini enviava nova carta lamentando pela não aquisição da casa por ela referida como 'ideal' para a escola. E, como resposta, recebera outro ofício em que o Presidente do Conselho Escolar a informava de que “[...] é fora de cogitações a possibilidade de compra do prédio em questão. O Estado não intervém no assunto de casas, sob nenhum pretexto, dando por isso, uma quantia fixa à respectiva professora que resolverá soberanamente e como melhor lhe aprouver[...].”¹³ Apesar de veicular-se o discurso da necessidade de substituir os aluguéis por escolas planejadas e construídas especialmente para essa finalidade os investimentos feitos foram a longo prazo.

Em São Paulo as edificações escolares iniciadas em 1890 eram construídas visando à monumentalidade; concebidos e construídos como *templos de saber*¹⁴, trazendo simultaneamente um conjunto de saberes, de projetos político-educativos, e punham em circulação o modelo definitivo da educação do século XX: o das escolas seriadas.¹⁵ Também no Rio Grande do Sul ocorreu processo similar e, no caso dos municípios em estudo, a concepção 'monumental' de colégios elementares e grupos escolares se deu em meados da década de 1930 e 1940.

¹² Fundo Educação - AHMAS.

¹³ Fundo Educação. – AHMAS.

¹⁴ Como expressa o estudo de SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização**. São Paulo: ed. UNESP, 1998.

¹⁵ FARIA FILHO, Luciano M. e VIDAL, Diana Gonçalves. **Os tempos e espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil**. In: Revista Brasileira de Educação. ANPed, Mai/Jun/Jul/Ago 2000, n. 14, p. 25.

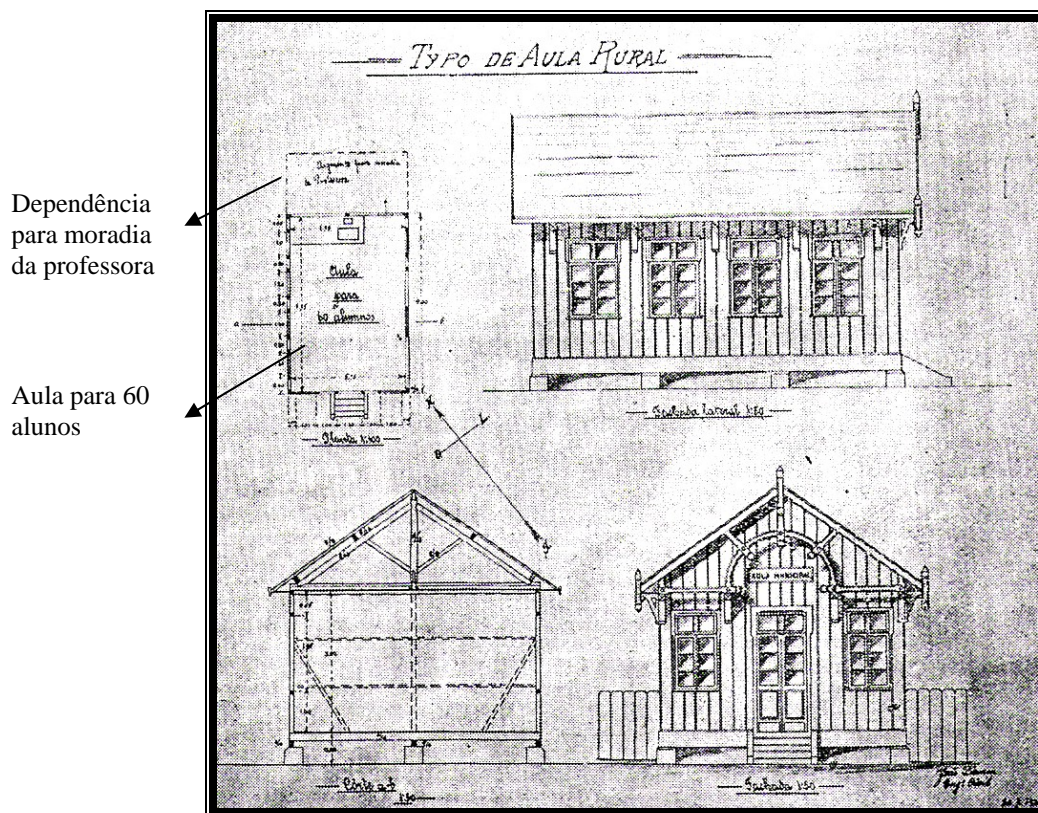
No caso de Bento Gonçalves, a questão do espaço escolar foi motivo de preocupação e planejamento mais evidente na administração de João Baptista Pianca¹⁶ que era engenheiro. Registrou ele em seu relatório:

Quanto a parte higiênica nas atuais aulas foram introduzidos melhoramentos como caiação interna, colocação de janelas envidraçadas e separações indispensáveis; pelo Sr. Intendente Municipal já foi projetado m tipo de aula rural de conformidade com as resoluções do Congresso de Caxias, tendo sido fornecidas cópias aos municípios que tomaram parte naquela reunião [Congresso das Municipalidades]. Este modelo tem servido de base às novas aulas deste município. A atual administração pretende ainda dotar as sedes dos distritos de aulas cujos prédios serão construídos em conformidade com o projeto existente e criar nas aulas municipais o serviço regular de inspeção médica, é mais uma medida de higiene com que se procura melhorar o ensino.¹⁷

O projeto elaborado por Pianca consistia no seguinte:

¹⁶ "O engenheiro Dr. João Baptista Pianca, DD. Intendente Municipal de Bento Gonçalves no quadriênio 1924 - 1928, nasceu em Porto Alegre a 14 de julho de 1893, filho de José Pianca (oriundo de Treviso - Itália) e de D. Stella Facco de Padova. Muito menino ainda iniciou os seus estudos. Durante nove anos foi aluno da Escola Alemã do falecido prof. Apelles, onde completou, em 1908, o curso de preparação. Em 1909 freqüentou o Colégio Riograndense, onde, ao fim do curso, realizou brilhantemente os exames de admissão à Escola de Engenharia, onde ingressou em 1910. Em 1915 obteve o título de engenheiro civil e em 1916 apresentou o projeto final, que lhe valeu o título de engenheiro. (...)." In: I Municipi della colonia italiana nello stato di Rio Grande do Sul (Brasile) - Bento Gonçalves - 1924 a 1928.

¹⁷ Relatório da administração do Intendente de Bento Gonçalves – João Baptista Pianca – 1924 a 1928.



Algumas escolas foram construídas entre os anos de 1925 e 1928, seguindo esta orientação arquitetônica (veja-se a foto inicial deste capítulo). Na avaliação de Roman Ros, diretor do Colégio Elementar de Bento Gonçalves [...] Compreendida a necessidade, que havia, de dar as casas rurais que servem de escola, um estilo uniforme, e correspondente às exigências da moderna pedagogia, confeccionou ele [João Baptista Pianca] uma planta, a que devem obedecer as novas casas que se forem construindo, e mandou remodelar as já existentes.¹⁸

Ficam muito evidentes nas enunciações discursivas de Pianca e Roman Ros a conveniência de adaptar o ambiente escolar conforme as necessidades e as demandas pedagógicas, bem como a preocupação com as questões postas por higienistas. Como afirma Gondra:

¹⁸ ROS, Ângelo Roman. **A instrução pública em Bento Gonçalves**. In: Relatório da Administração do Intendente de Bento Gonçalves – João Baptista Pianca – 1924 a 1928.

Esse movimento, rumo a uma remodelação da escola, tinha no horizonte a utopia de produzir uma sociedade escolarizada, regenerada e homogênea. Uma escola e uma sociedade higienizada. Enfim, uma sociedade civilizada na medida em que se acreditava [...] vigorosamente na escola como 'oficina da nacionalidade' que seria nela que se forjaria 'a tempera de ações dos povos que conduzem à civilização'.¹⁹

Entretanto, o problema do espaço escolar continuou a persistir. A partir dos anos de 1920, na Região Colonial Italiana é que as escolas improvisadas foram sendo aos poucos substituídas por escolas planejadas e construídas para abrigar o espaço específico de ensino. A escolha do terreno, as condições ambientais de ar e de luz... Era preciso considerar diversos aspectos arquitetônicos e higiênicos para tornar o edifício escolar o espaço ideal para a 'formação do homem novo brasileiro'.

Além do espaço externo era preciso adequar a mobília interna, que seguindo as orientações da pedagogia moderna, exigia a construção de móveis adequados para o desenvolvimento infantil. Em geral, as salas de aula constituíam-se de um estrado na parte frontal da sala, sobre o qual ficava a mesa do professor e uma cadeira 'com braços', bem como o quadro negro. Vinham depois as classes (banco / mesa) em madeira. Na entrada ficava um cabide, um barril de água e uma caneca esmaltada. Quase todas as aulas públicas possuíam, também, um armário. Nas paredes, retratos de 'brasileiros ilustres', mapas murais e as bandeiras (algumas escolas possuíam apenas a do Brasil, outras também a do Rio Grande do Sul e da Itália).²⁰ Os móveis solicitados em 1892 pela Intendência de Bento Gonçalves para fornecer às escolas constam na ata de 31 de agosto:

¹⁹ GONDRA, José G. **Medicina, Higiene e Educação Escolar**. In: LOPES, Eliane M, T., FARIA FILHO, Luciano M. de, VEIGA, Cyntia Greive. *500 Anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 544.

²⁰ Conforme descrições encontradas em documentos diversos (especialmente correspondências de professores) nos arquivos: AHMAS, AHMBG e AHMG. Como exemplo: "Precisa-se para o ensino da aula pública do sexo masculino da 8ª. Léguas do município de Caxias o seguinte fornecimento: 8 escrivaninhas com tinteiros de chumbo; 8 bancos para as

Aos trinta e um dias de agosto de mil oitocentos e noventa e dois, na casa da Intendência Municipal de Bento Gonçalves (...) Prorroga-se até o dia 24 de setembro próximo, o prazo marcado para a apresentação de propostas à arrematação do fornecimento de móveis e utensílios às aulas públicas do Município, devendo os interessados preencher as propostas ainda com as condições seguintes: A- Três mesas e três armários deverão ser de cedro e lustrados, e de pinhos os demais móveis. B- As cadeiras serão das americanas de palhinha. C- As tabelas serão de efeito oval, tendo as armas da República sobre campo amarelo e aos dizeres com tinta preta. D- No prazo de três meses os utensílios das aulas desta Vila e da sede de Conde d'Eu, deverão ser entregues a esta Intendência, e os das aulas das linhas, nas próprias casas onde estas funcionam, sendo para isso necessário que o proponente por sua vez faça contratos com os moradores nas linhas, em vista da impossibilidade de transporte. E- Os móveis e utensílios deverão ser garantidos. F- As medidas e mais dados serão fornecidos pelo secretário. [...]²¹

Em 1895, nova aquisição de móveis escolares. No contrato celebrado entre a Intendência de Bento Gonçalves e Pellegrini, especificava-se os tipos e as dimensões da mobília a ser fornecida pelo contratado:

Contrato que faz esta Intendência Municipal com Giovanni Pellegrini, como segue:

Aos vinte e um dias do mês de maio de mil oitocentos e noventa e cinco, nesta vila de Bento Gonçalves, na Secretaria da Intendência Municipal, presente o Intendente, Cidadão Antônio Marques de Carvalho Júnior, procedeu-se à abertura da proposta única para arrematação do fornecimento de móveis e mais utensílios necessários à aula pública da Linha Figueira de Melo, neste município, regida pela professora interina D. Candida Victoria de Souza. O respectivo proponente, Giovanni

mesmas; 1 mesa para o professor; 1 estrado para a dita mesa; 1 cadeira de braço para o professor; 2 ditas simples; 1 armário para livros; 1 pedra preta para cálculo; 2 cabides para 20 chapéus; 1 tabuleta com as armas da República; 1 barril para água; 12 régua; 1 toalha e 1 caneca; 1 banco para a toalha. Aula pública do sexo masculino da 8ª. Léguas do município de Caxias, 12 de janeiro de 1891. O professor interino, Raul d'Abreu." *Despacho*:: Ao fornecedor para ser atendido. Intendência Municipal de Caxias, 17 de janeiro de 1891. O Presidente, Ernesto Marsiay."

²¹ Protocolo nº 1, Portarias e Cartas - 1892 a 1898, AHMBG.

Pellegrini, propõe-se na mesma a fazer o dito fornecimento pela quantia total de duzentos e quinze mil réis, conforme abaixo se declara: um armário envernizado com três prateleiras, duas portas e fechadura, tendo dois metros de altura, um metro de largura e 0,40 cem de fundo, por cinquenta e quatro mil réis. Uma mesa envernizada com duas gavetas e fechaduras, tendo 1m40 de comprimento, 0,75 de largura e 0,80 de altura, por vinte e quatro mil réis. Um estrado com 2 metros de comprimento, 0,20 de altura e 1,70 de largura por dezoito mil réis. Uma tábua preta para cálculo com 0,80 de altura e 1 m de largura, por vinte e seis mil réis. Um cavalete de três pés, com 2m de altura, por quinze mil réis. Seis escrivaninhas, cada uma com três orifícios para tinteiros, tendo 2,50 de comprimento, 0,83 de altura e 0,38 de largura, por quarenta e seis mil réis. Seis bancos com 2,50 de comprimento, 0,25 de largura por trinta e dois mil réis. E sendo vantajosa, a referida proposta foi aceita, sendo convidado o proponente a assinar o presente contrato com as cláusulas seguintes:

1^a Ditos móveis e utensílios serão de cedro e fabricados de conformidade com as medidas e condições acima propostas.

2^a O seu fabrico será feito no prazo de dois meses, contada da data da comunicação de aprovação deste contrato.

3^a Concluídos os móveis e utensílios serão devidamente examinados e encontrados conforme, o contratante os remeterá à conta própria para a aula mencionada.

4^a O contratante no ato de assinar este, depositará no cofre municipal a caução de 10% no valor de vinte e um mil e quinhentos a que perderá o direito caso não cumpra o presente contrato. Em firmeza do que e para constar se lavrou este (...) ²²

Cabia aos professores indicarem as necessidades de móveis para suas aulas. Convocando professores e, também marceneiros, o Conselho Escolar publicava em 1907:

Instrução Pública

Tendo que enviar à Inspetoria Geral de Instrução Pública uma relação detalhada dos móveis necessários, pela segunda vez, convido o professorado a vir até o dia 15 do corrente, trazer uma nota dos móveis necessários às suas aulas.

Convido também os marceneiros à trazerem as suas propostas até o dia 15 deste mês para o fornecimento dos

²² Livro de registro de contratos – 1895, AHMBG.

seguintes móveis: Carteiras, bancos, estrados, armários, quadros negros, cadeiras simples, cadeiras com braços, cabides, estrados, mesas, talhas com banco.

A mesma nota deve vir adicionado o preço do transporte para os lugares onde estão localizadas as aulas, que são: [...]. Caxias, 08 de junho de 1907. O Presidente do Conselho Escolar. Maurício de Almeida.²³

Junto a essas considerações será necessário acrescentar ainda que houve diferenciações na organização dos espaços de sala de aula (recursos disponíveis) bem como do prédio escolar com relação às escolas localizadas nas zonas urbanas e àquelas das zonas rurais. Houve diferenciações também com relação às diferentes iniciativas de escolarização. Foi a partir de meados de 1910, no chamado “Congresso das Municipalidades’ que os intendentess reunidos passaram a discutir e a indicar com certa insistência a necessidade de investir na construção de espaços reservados ao funcionamento de escolas que atendessem às exigências de luminosidade, ventilação, adequada localização e relativa estética, como registraram em diversos relatórios. Havia a preocupação em torno do ideal de uniformização destes espaços, atendendo aos preceitos da ‘moderna pedagogia’, como incitavam em seus registros, inspetores escolares e os próprios professores.

²³ Jornal “O Cosmopolita” – Órgão dos Interesses Coloniais. Caxias, 08 de junho de 1907. Ano VI, n. 34. Redatores diversos. Editor-proprietário: Maurício N. de Almeida. Jornal semanal, distribuído aos sábados.

**FESTA LITTERARIA:
ALGUMAS EXPERIÊNCIAS DE LEITURAS NOS 'COLLEGIOS
FEMININOS' PRIVADOS DE PELOTAS NO SÉCULO XIX¹**

Patrícia Daniela Maciel
Mestranda do PPGE/FaE/UFPEL
sissah@terra.com.br

Eliane T. Peres
Professora do PPGE/FaE/UFPEL
etperes@ufpel.tche.br

Palavras-Chaves: História da Educação; História das Mulheres; História da Leitura; Gênero.

Resumo: O objetivo dessa comunicação é mostrar alguns registros das experiências de leituras escolares feita pelas *alumnas* dos 'collegios femininos', em Pelotas, entre os anos de 1875-1890. E, através do processo de escolarização das meninas, captar algumas práticas de leituras escolares como, por exemplo, poesias e 'diálogos' feitos nestes *collegios* pelas alunas-leitoras, bem como alguns gêneros lidos e espaços sociais de socialização das leituras. As fontes de pesquisa são as notícias e propagandas dos jornais pelotenses.

Introdução

Este texto faz parte da pesquisa de mestrado em andamento no PPGE da FaE/UFPEL, na linha de História da Educação, sob o título: "O ensino privado feminino em Pelotas no século XIX através dos anúncios de jornais pelotenses (1875-1890)", que visa analisar a educação feminina e tem como objetivo principal mostrar que havia nesta cidade, no século XIX, uma significativa e diversificada rede de ensino feminino (aulas particulares, escolas, externatos, internatos, etc.) e, em consequência, um amplo mercado de trabalho para as mulheres, especialmente às mulheres professoras.

¹ 'Festa Litteraria' foi um termo utilizado pelo jornal A Discussão, no dia 29/11/1882, referindo aos 'exercícios escolares do *Collegio de Mme. Jeanneret*.

O objetivo desta comunicação é mostrar alguns registros das experiências de leituras escolares feita pelas *alumnas* dos ‘collegios femininos’², em Pelotas, entre os anos de abrangência da pesquisa (1875-1890). E, através do processo de escolarização das meninas captar práticas de leituras escolares como poesias e diálogos feitas nestes *collegios* pelas leitoras bem como os tipos de gêneros lidos e espaços de socialização das leituras.

Para efeito deste estudo, abordaremos através dos anúncios e das notícias referentes aos exames preparatórios³ publicadas nos jornais pelotenses, alguns modelos e hábitos de leitura das *alumnas* desses colégios. Entre os jornais utilizados na pesquisa, destacamos o Correio Mercantil, Jornal do Comércio, Diário de Pelotas, Onze de Junho, A Discussão, A Nação e A Pátria. Em geral, entre as quatro páginas diárias dos jornais pesquisados, uma delas é repleta de anúncios, com propagandas diversas que circulavam no jornal diariamente e informavam sobre os colégios e as aulas oferecidas pelas professoras à comunidade pelotense e, além desses anúncios, os jornais trazem nos meses de Maio a Agosto, e no final do ano letivo, Novembro e Dezembro, como parte da propaganda escolar, as notícias sobre as avaliações finais dos colégios, em que informam, geralmente, o nome de suas respectivas alunas, as matérias em que foram argüidas, o corpo docente que participou das argüições, os prêmios oferecidos às alunas que mais se distinguiram e principalmente, as descrições das leituras apresentadas pelas alunas nesses eventos, ou seja, nos exames finais.

Sendo assim, os estudos que subsidiam parte da análise deste estudo são referentes à história da educação, história das mulheres (gênero) e história da leitura, tais como: Scott (1990), Lobo (1991), Belo (2002), Darton (1995). Segundo Darton, (1995, p.164), “se a experiência

² Só serão utilizados dados dos ‘collegios femininos’ e não das aulas particulares porque eram somente os colégios femininos que informavam, nos periódicos, no final do período letivo, sobre os exames finais. Sendo que, estes, neste artigo, tornam-se imprescindíveis para análise das práticas de leituras organizadas pelas escolas.

³ Os ‘exames preparatórios’ eram exercícios escolares semestrais e anuais, em que diante do público em geral, de uma banca composta por professores e da diretora da escola eram avaliadas as alunas nas matérias que constituía o programa escolar.

da grande massa de leitores está fora do alcance da pesquisa histórica, os historiadores deveriam ao menos conseguir captar alguma coisa do significado que tinha a leitura para os poucos que deixaram registros a respeito”.

O artigo está dividido em três partes: a primeira, apresenta o currículo dos ‘collegios femininos’, ou seja, as matérias oferecidas pelos ‘collegios femininos’ às *alumnas*, com distinção para a matéria de leitura e do francês; a segunda, evidencia as leituras realizadas nos exames finais como modelo de prática escolar de leitura no século XIX para mulheres (como e o quê liam) e, finalmente, a terceira parte, analisa a leitura como uma atividade social desenvolvida pelas escolas femininas.

1. O currículo e as matérias oferecidas pelos ‘collegios femininos’

No sentido de identificar as leituras femininas, consideramos que o currículo anunciado nas propagandas dos ‘collegios femininos’ indicariam alguns processos de constituição das leitoras. Sendo assim, entre os 1024 anúncios das escolas privadas femininas e aulas particulares femininas (encontrados e selecionados para pesquisa da dissertação de mestrado), entre os anos de 1875 e 1890, 623 referem-se a 23 escolas particulares e 401 às aulas a domicilio. Neste trabalho, utilizamos os anúncios referentes às 23 escolas, além de notícias de exames finais.

A seguir, apresentamos dois anúncios de escolas particulares femininas, o anúncio do ‘Collegio Pedro II’, de 25/12/1886 e o do ‘Collegio São João’, de 19/05/1886 com seus respectivos programas escolares:



Assim como estas escolas utilizadas como exemplo, muitas das 23 escolas femininas pesquisadas incluíam em seus anúncios o programa escolar e suas várias matérias, como: português, leitura, caligrafia, francês, inglês, aritmética, geografia, desenho, trabalhos de agulha, etc. Sendo que a leitura é geralmente uma das primeiras matérias referidas nos programas. Na tabela a seguir é possível identificar quais as disciplinas que cada escola oferecia:

Tabela 1
Currículo dos collegios femininos nos anúncios de jornais 1875-1890

Período em que os anúncios foram localizados (anos)	Número de anúncios repetidos dos colégios femininos	Nome dos colégios e respectivas directoras	Matérias oferecidas nos anúncios:
1875 a 1890.	75 anúncios	Collegio de Meninas - Mme. Berta Jeanneret Professoras: Mme. Fulcher 1776, Camille Tarnac 1878, D. Pulcheria Soares 1880, Julia Jeanneret (1880, 1881) e Mis Milna, 1882 .	Portuguez, leitura, allemão, inglez, calligraphia, geographia, historia universal, rethorica, arithmetica, cosmographia, dezenho, francez e trabalhos de agulha, costura e bordado, ponto agulha, etc.
1875 a 1887.	194 anúncios	Collegio Acácia - Maria Malvina de Medeiros	Portuguez (grammatica nacional), francez e geographia (terrestre a astronomica), trabalhos de agulha
1875 a 1876.	08 anúncios	Mme. Audissou - Branca Audissou	Lingua franceza, geographia e história pátria e universal, contabilidade escripta, e noções scientificas sobre diferentes ramos dos conhecimentos humanos, etc.
1877 a 1882	19 anúncios	Santa Rosa - Rosa B. Pinto	S/identificação das matérias.
1878 a 1882	27 anúncios	Santa Cecília - Adelaide Rodrigues Patricia Professoras: Sra. D. Augusta	Leitura, calligraphia, arithmetica, systema métrico e grammatica portugueza e trabalhos de agulha.

		Martinez; D. Amélia Penedo Pinto, 1880	
1878.	01 anúncio	Collegio de Instrução Elementar - D. Amalia P. Furtado	1º grão: Língua nacional, rudimentos da leitura, calligraphia, leitura adiantada, compendio orthographico, simples operações arithmetica, systema métrico, grammatica de cor; 2º grão: classes de analyse etymologica e lógica, themas sobre redacção, arithmetica desenvolvida, geographia geral e corographiano Brazil.
1878 a 1879	09 anúncios	Collegio Franco Brasileiro - Mme.Lameignare	Todas as matérias exigidas para uma boa educação, francez., musica vocal, instrumental, dansa, e artes.
1878	02 anúncios	Curso Normal de Instrucção	S/identificação das matérias.
1880	06 anúncios	Collegio Francez - Miss Mary Milne	Primeiro Curso: Leitura (desde as primeiras letras), ecriptura arithmetica, numeração escripta e fallada, regras fundamentais, lições orais de urbanidade, leitura recreativa e fabulas. Segundo curso: Grammatica elementar, arithmetica theorica e pratica, geometria, geographia, historia sagrada, historia do Brazil e botanica. Terceiro curso:Analyse, syntaxe, orthographia, prosódia e metrificação, algrebra e proporções progressivas.Historia natural, historia romana e mythologia, litteratura e correspondencia epistolar, historianuniversal, geographia descriptiva, economia domestica, bordado e tudo quanto pode ser util a uma moça. Idiomas: portuguez, francez, inglez, allemão, hespanhol e italiano. Acessorios: desenho, piano e canto.
1881-1886 1889, 1890.	65 anúncios	Collegio Victoria - Izabel Mac G-nity "Ex-alumna do Collegio S. José, em S. Leopoldo e ex-professora do Collegio Jeanneret".	Primario: Calligraphia, leitura, noções de arthmetica, grammatica nacional, geographia e historia pátria e trabalhos de agulha. E secundario de portuguez, francez, inglez, allemão, geographia, arithmetica, geometria e bordados, muzica e pianno.
1882.	71 anúncios	Collegio Minerva - Emilia Frazão Silveira	(s/identificação)
1883	01 anúncio	Curso de Francez	(s/identificação)
1883-1886 1889	08 anúncios	Collegio Perseverança - Maria Antonia Mursa Professora: Maria Imbert	Leitura, desde os mais rudimentos até a mais desenvolvida prosa e verso, calligraphia, arithmtica, systema métrico decimal, doutrina

			christan, grammatica portugueza e geographia. Secundario: francez, portuguez, exercicios sobre redacção, continuação de arithmetica, historia, geographia geral e patria e desenho.
1884	11 anúncios	Externato Particular - Emilia de Mendonça	O collegio recebe alumnas primarias e secundarias podendo cursar francez, italiano, historia e geographia. Piano, musica e trabalhos domesticos.
1886	1 anúncio	Elementarschule - Angelina Kleyn	S/identificação das matérias.
1886	10 anúncios	Collegio São João - Florinda de Souza Barcellos	Primario: Leitura, calligraphia, arithmetica, até as quatro operações, grammatica, analise grammatical, noções de geographia e historia do Brazil. Secundario: portuguez, francez, geographia, arithmetica e historia.
1886, 1887	27 anúncios	Collegio Pedro II - Ana Barcello de Moura	Primario: Leitura, calligraphia, arithmetica, até as quatro operações, grammatica, analise grammatical, noções de geographia e historia do Brazil. Secundario: portuguez, francez, geographia, arithmetica e historia.
1887-1889	04 anúncios	Collegio Honra e Trabalho - D. Maria Luiza de Arruda Pires Professora: Sra. D. Mathilde Figueira, 1887	Todas as disciplinas que constiuem o ensino primario e secundario.
1887	04 anúncios	Collegio para Meninas - Mme. Messeder	Primario: leitura, escripta, grammatica portugueza, principios de arithmetica, cathecismo, historia sagrada, desenho linear e costura. Secundario: francez, geographia, cosmographia, mythologia, historia, arithmetica, todos os trabalhos de agulha uteis e agradaveis, elementos de culinaria e cortezia adequadas aos deveres de uma perfeita dona de casa.
1888	09 anúncios	Collegio N. S. da Conceição - Sra. D. Herminia H. da Rocha	Primario e secundario. Piano, pintura oriental, musica e outras habilidades de agulha.
1889	38 anúncios	Externato Nacional – D. D. Antonina Rochefort e Josephina Laquintinie Queiroz	Primario: 1º gráu - Leitura, calculo arithmetica mental, calligraphia, língua materna praticamente, noções de cousas. 2º gráu: grammatica portuguesa, leitura de prosa e verso, calligraphia, geographia do Brazil, arithmetica, noções de geometria, historia pátria e principios de francez. Secundario: lingua portugueza, inclusive noções de litteratura, franceza, ingleza e

			alemã, e mais noções de geographia, cosmographia, historia do Brazil, historia geral, arithmetica e geometria. Bordados e de todos os trabalhos proprios da mulher como: pianno e canto.
1889	28	Collegio Santa Anna	Leitura, calligraphia, arthmetica até as quatro operações, grammatica, analyse grammatical, noções de geograpia e historia do Brazil. Trabalhos em agulha, muzica.
1890	1	Collegio Minerva – Ursula da Silva Lima	Portuguez, arithmetica, geographia, francez e allemão, bordados a ouro, seda, froco, e branco, flores de papel, cera, etc.

Nos ‘collegios femininos’ localizados, o programa das disciplinas é bastante variado, conforme Anjos:

(...) quanto ao ensino das meninas, enquanto o saber corriqueiro aponta para um aprendizado bastante restrito, os documentos compulsados , ao contrário, demonstram a existência de estabelecimentos direcionados ao ‘bello sexo’ que apresentava um currículo bastante amplo e variado (p.137).

O ensino era dividido em primário e secundário e, em alguns casos, como o do colégio Externato Nacional, o ensino primário era dividido em 1º e 2º ‘*graos*’. A leitura é uma das disciplinas que se destaca no ensino, provavelmente como parte do processo de alfabetização. Obviamente que o processo de leitura está incluído em todas as disciplinas, mas ao se diferenciar a leitura como uma matéria isolada indica que havia práticas especificas a serem desenvolvidas.

No ensino primário a leitura é citada com sub-divisões que vão desde os “rudimentos da leitura”, “desde as primeiras letras”, “fabulas e leituras recreativas”, “leitura adiantada” até a “mais desenvolvida prosa e verso”. A leitura era uma disciplina que, conforme Tambara e Arriada (2005), no século XIX, estava regulamentada pela Reforma Leôncio de Carvalho, Decreto nº 7247, de 19 de Abril de 1879. No Art.4º desta lei constava para o 1º ‘gráo’: “instrucção moral, instrucção religiosa, *leitura*, escripta, noções das cousas, noções essenciais a grammatica, principios elementares de arithmetica, systema legal de pesos e medidas, noções de historia e geographia do Brazil, elementos de desenho linear,

rudimentos da musica, com exercicio de solfejo e canto, gymnastica, costura simples (para meninas)". (p.77) (grifos nossos)

Não resta dúvida, portanto, que a leitura era uma disciplina fundamental nos collegios no século XIX. Mas como isso era feito e quais os textos utilizados e estimulados pelas professoras, nesta matéria, nos collegios femininos privados em Pelotas, no final do Império? Qual o caráter dos textos? Nesse sentido, apresentamos a seguir alguns elementos sobre os textos lidos pelas *alumnas*, nos exames finais dos 'collegios femininos', em Pelotas.

2. O que as alunas liam? Os textos e as leituras nos exames escolares nos *collegios femininos* pelotenses

De modo geral, os 'collegios femininos' noticiavam, nos jornais, os exercícios escolares do ano letivo. Entre estas notícias podemos encontrar nomes das 'alumnas', as matérias em que as 'alumnas' eram argüidas, o corpo docente que avaliou, e especialmente, as leituras praticadas pelas alunas. No exemplo a seguir, encontramos algumas dessas características:

Exercícios escolares. – (...)aconteceu no domingo passado no salão da sociedade Tesphichore, onde realizaram-se os exames das alumnas do Collegio Francez, dirigido pela professora Exma. Sra. Branca Audissou.

Foram interrogadas – grammatica franceza, geographia, historia, arithmetica, etc.

Representaram uma producção grammatica Perette et Gabrielle.

Recitaram diversas poesias.

A idéa de exhibição da peça drammatica é porque desenvolve os conhecimentos das alumnas na utilissima escola da pratica e imprime-lhe na imaginação certos elementos de saber que facilmente esquecem com o simples estudo theorico(...)

(Correio Mercantil, 28 de Dezembro de 1875)

Os jornais trazem os exames finais como momentos festivos das escolas femininas. As notícias desses exames demonstram que o final do período letivo também era uma forma de fazer propaganda das escolas.

No final do ano, os colégios utilizavam os espaços públicos como, por exemplo, a Sociedade Tesphycore, uma sociedade bailante, que promovia bailes e saraus na cidade, para difundir e tornar público o trabalho desenvolvido com as alumnas, entre elas o domínio da leitura. Conforme Chartier, (2000, p.21) “ler em voz alta tem, basicamente, dois propósitos’, e o principal para este estudo é a “função pedagógica: demonstrar que se é um bom leitor, lendo em voz alta, constitui um ritual de passagem obrigatória para jovens que exibem, assim, seu domínio da retórica e do falar em público”. Ou seja, momentos das alumnas socializar e tornar efetivo oralmente os conhecimentos adquiridos nos collegios femininos.

Essas notícias revelam que nessas ocasiões eram feitas leituras de livros, de poesias e ‘*dialogos*’ feitas em público e em voz alta para serem ouvidas. Era um lugar de destaque na cultura da época. Darton, ao falar sobre o livro no século XIX, destaca que “para a maioria das pessoas, ao longo de grande parte da história, os livros contavam mais com ouvintes do que com leitores” (1995, p.158).

Nesse sentido, os exames escolares relatam experiências para um mundo privado, um universo letrado que ostentava conhecimentos que não eram do domínio de todos na sociedade pelotense, mas de algumas mulheres da elite, principalmente ao estimular as leituras em francês, reservadas a uma minoria capaz de ler nessa língua. Foram muitos os textos, livros, poesias e ‘*dialogos*’ em língua francesa. Eram leituras feitas como prova do sucesso das ‘alumnas’. Observa-se, pelas notícias, uma ênfase nas leituras em francês. Há uma nítida opção por estes textos. Essa prática de leituras em francês decorre de toda uma representação em torno da instrução feminina, do aprender a língua francesa e da sua utilização em situações públicas, orais, da ascensão do francês como uma língua padrão e do modelo de inculcação dos padrões europeus vividos na época em Pelotas. É importante ressaltar essa influência européia pela própria formação e origem de algumas das professoras. Muitas delas eram mulheres vindas de países europeus e platinos.

Conforme Belo “em cada época, os leitores partilham entre si espaços, gestos e ritmos de leitura, assim como normas morais, estéticas e outros valores que influenciam a recepção dos textos” (2002, p. 60). Portanto, o ensino da leitura mantinha várias estratégias na tarefa de promover uma educação que, para a sociedade da época, era sinal de qualidade.

Algumas das leituras feitas podem ser evidenciadas nos títulos das obras lidas e nas formas de leituras, como podemos perceber nos exemplos a seguir:

Collegio Victoria

Teve lugar hoje, neste estabelecimento de instrução primaria e secundaria para o sexo feminino, os exercicios sobre diversas disciplinas.

As alumnas da 1º e 2º classes responderam satisfatoriamente em todos os pontos que foram argüidas.

A mesa dos exames compunha-se da digna directora Exma. Sr. D. Izabel Mac Ginity e dos Srs. Albino da Silva silveira, Thomas King e Arnizaut Furtado.

Em francez leram e traduziram, com elegância alguns trechos de *Beautés de Chateaubriand* alumnas D.D. Josephina Mac Ginity, Elysa Schneider e Izabel Fernandes.

Estas mesmas alumnas e juntamente D. Amelia Tavares analysaram logicamente alguns periodos em portuguez, seguindo-se a analyse etymologica pelas alumnas D. Honorina Silva,, Florinda Paula, Josephina Mac Ginity, Alice King, Emma King, Angélica Coimbra, Thereza Amoretty, Victorina Amoretty e Francisca Xavier. (Jornal do Commercio, 01 de Setembro de 1880) (grifo nossos).

Outro exemplo é a notícia dos exames finais do Collegio de Mme. Jeanneret, de 1882, a qual noticiava como foram os exames das diversas matérias e suas respectivas *alumnas*. Entre as matérias estão, nas 1ª classe: “portuguez, francez, arithmetica, geografia e astronomia”. Na 2ª classe, “portuguez, francez, arithmetica e geographia. E, na 3ª classe, portuguez e arithmetica”. A notícia traz:

Collegio Jeanneret. - ...houve um bonito *dialogo* na lingua franceza entre as intelligentes jovens Maria Luiza Chaves, Lucilia Souza e Alice Duarte, o qual mereceu

vivos applausos do numeroso auditórios, seguindo-se outro *diálogo* no mesmo idioma pelas não menos inteligentes alumnas D. D. Luiza Leivas, a Senhorinha Laquintinie.

As gentis discipulas de Mme. Jeanneret, D. D. Leopoldina Lopes, e Magdalena Tamborindeguy recitaram lindas *poesias* analogas ao acto, pronunciando *uma bella producção poetica a cerca de Joanna d’Arc*, a galante jovem Adelaide Ramos.

Pela digna directora foram distribuídos a todas as suas alumnas, como signal de lembrança, pela assiduidade e applicação aos trabalhos escolares durante o anno lectivo, *lindos livros elegantemente encadernados*.

(Jornal A Discussão, 30 de 11 de 1882) (grifos nossos).

Poesias, ‘diálogos’, *bella producção de Joanna d’Arc*, trechos de *Beautés de Chateaubriand*, mostram novamente esta tendência de leituras públicas de clássicos da cultura europeia. E segue, com “lindos livros elegantemente encadernados”⁴ demonstrando, que em Pelotas, no século XIX, existia uma preocupação com a materialidade dos livros. Darton (1995, p.161) encontrou essa mesma preocupação, no século XVIII, na Europa, e afirma nesse sentido: “no século XVIII, os anunciantes pressupunham que seus clientes se importavam com a qualidade material dos livros”. Ao que tudo indica, em Pelotas, ainda no século XIX, essa era uma preocupação. O livro era, portanto, um produto de estimável valor também pelas suas características.

É claro que não podemos considerar que eram apenas essas leituras o que realmente as ‘alumnas’ realizavam, mas elas podem revelar o que a sociedade julgava importante de ser lido, especialmente às mulheres, e como deveriam ler. Certamente um sentimento coletivo daquilo que era importante na cultura pelotense.

Considerações finais

Após a tentativa de encontrar leitoras, leituras e formas de ler, nos ‘collegios femininos’, em Pelotas, no final do Império, através dos currículos e dos exames finais, foi possível perceber que a leitura era,

⁴ As tipografias, da época, investiam em impressões douradas e decoradas. A tipografia do Jornal Correio Mercantil, no ano de 1890, já oferecia esses serviços à comunidade.

além de uma atividade escolar, uma atividade social desenvolvida pelas escolas femininas. Portanto, a leitura, para as mulheres, tinha uma dimensão social, pública, de visibilidade através letras. A leitura em francês, o '*dialogo*', uma forma de desenvolvimento da expressão oral, espontânea, a recitação de poesia, a leitura de clássicos da literatura parecem ter se constituído práticas culturais de um grupo social restrito na sociedade pelotense.

Porém, os efeitos dessas leituras na sociedade pelotense, dessa época, ainda parecem ser uma incógnita.

Referências Bibliográficas

ANJOS, Marcos Hallal dos. Estrangeiros e Modernização: Pelotas no último quartel do Século XIX. Pelotas, Editora e Gráfica Universitária. UFPEL, 2000.

BELO, André. História & Livro e Leitura. Belo Horizonte: Autêntica. Coleção História & Reflexões, 3;116p. 2002.

CHARTIER, Roger. As Revoluções da Leitura no Ocidente. In: ABREU, Márcia. Leitura, História e História da Leitura. Mercado das Letras. Campinas, 2000.

DARTON, Robert. Primeiros passos para uma história da leitura. In: DARTON, Robert. O Beijo de Lamourette: mídia, cultura e revolução. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

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

Ginásio Santa Margarida: Um olhar, uma análise sobre as Práticas Escolares de uma Instituição Escolar Anglicana de Ensino.

Alessandro Carvalho Bica¹

Elomar Tambara²

Resumo

Este trabalho é parte de minha Dissertação de Mestrado “Ginásio Santa Margarida: Um estudo sobre a gênese e a consolidação de uma Instituição Escolar Anglicana de Ensino na Cidade de Pelotas”, sob a orientação do Prof. Dr. Elomar Tambara, sendo esta comunicação um dos capítulos finais da Dissertação cujo objetivo foi analisar a relevância das Práticas Escolares desta Instituição Escolar na formação de um fazer escolar singular, como também na compreensão dos aspectos doutrinários, teológicos, religiosos e pedagógicos da Educação Confessional Anglicana.

As Práticas Escolares do Ginásio Santa Margarida

Para compreender as características da doutrina anglicana no Brasil, oriunda dos missionários americanos que chegaram no final do século XIX, é necessário compreender a seguinte afirmação do reverendo Athalicio Pithan faz no Anuário Episcopal de 1945 (44-46):

a Igreja Episcopal é **católica**, porque esta palavra significa **universal** e porque, dentro dos evangelhos, a igreja satisfaz as vontades espirituais do homem [...]. É **apostólica**, porque remonta sua origem aos dias dos Apóstolos.[...] E é ainda **evangélica**, por ter nas Santas Escrituras sua suprema norma de crença e conduta e por ter no Cristo dos Evangelhos seu único e soberano Chefe, [...] Embora respeite e venere santos de todos os tempos, só presta culto a Deus, não reza aos santos [...]. Não obriga à confissão auricular, mas ensina que devemos confessar nossas faltas diretamente a Deus, [...]. Em sua disciplina, autoriza o casamento dos clérigos e exige que cada ministro, como

¹ Mestre em Educação na linha de pesquisa em História da Educação pela Universidade Federal de Pelotas, pesquisador e integrante do Centro de Estudos e Investigações em História da Educação (CEIHE) da FaE/UFPEL.

² Professor Dr. da Área de Fundamentos da Educação da FaE/UFPEL, pesquisador e integrante do Centro de Estudos e Investigações em História da Educação (CEIHE) da FaE/UFPEL.

qualquer outro cristão, seja um exemplo de vida, tanto cívica como moralmente”

Ainda sobre a posição doutrinária da Igreja Episcopal, encontramos a seguinte afirmação do reverendo Krischke (1960: 30-31), que resume basicamente em três pontos básicos a comunhão anglicana:

PRIMEIRO: Mantemos a fé e a Ordem da Igreja Primitiva [...]. Nossos Credos são os da Igreja indivisa, como é a nossa estrutura e governo eclesiásticos. Rejeitamos, de um lado, a autoridade autocrática que nega o direito à crítica, e, de outro, o desrespeito licencioso, que degenera em anarquia. Nossa posição requer, portanto, inteligência, paciência e humildade. [...] **SEGUNDO:** [...]. Todos os seus membros são, a um tempo, católicos e evangélicos, [...]. Nossa compreensividade religiosa não provém de um liberalismo frio e amorfo. Provém do amor que é o fruto do Espírito Santo. [...]. **TERCEIRO:** o ideal do Ecumenismo já constitui uma realidade existencial na Comunhão Anglicana, nesta democracia católica, onde se encontra a liberdade dentro da ordem, a variedade dentro da unidade, o espírito de reforma dentro da continuidade apostólica [...].

Através da compreensão das posições históricas e doutrinárias da comunhão anglicana, é possível notar que a Igreja Episcopal Anglicana assemelha-se em muitos momentos à Igreja Católica Romana, visto que muitas características são preservadas, tais como a conservação do Batismo, da Eucaristia, da Confirmação, da Penitência, das Sagradas Ordens, do Matrimônio e da Unção dos Enfermos.

A hierarquia religiosa da Igreja Episcopal Anglicana tem sua origem dos tempos dos apóstolos, Sobre a divisão dos ministérios, encontra-se as seguintes ordens na Igreja Episcopal, segundo o reverendo Krischke (1957: 91-93):

O ofício do Bispo é – prossegue o Catecismo – ‘ser Pastor chefe na Igreja; conferir Ordens Sacras, e administrar a Confirmação’. [...] **O ofício do Presbítero** – ensina o Catecismo – ‘é ministrar ao povo entregue ao seu cuidado; pregar a Palavra de Deus; batizar; celebrar a Santa Comunhão, e pronunciar a Absolvição e a Bênção em Nome de Deus’. [...] **O ofício do Diácono** – declara o Catecismo – ‘é assistir o Presbítero no Ofício Divino, e nas outras ministrações, sob a direção do Bispo’.

Essa hierarquização do poder dentro da religião anglicana é preservada, até os dias de hoje, como uma forma de manutenção da ordem estabelecida desde os tempos da Igreja Inglesa. Outra característica muito acentuada no culto anglicano

é o uso da Bíblia e do Livro de Oração Comum nos ofícios religiosos. Segundo o folheto do reverendo Krischke, “*O que é a Igreja Episcopal*” (s/ano: 11), é no Livro de Oração Comum que: “*está entesourada a piedade cristã de muitos séculos. Existe ali copiosa e inspiradora provisão espiritual para cada estágio da nossa vida, quer como indivíduos, quer como coletividade cristã.*”

O Livro de Oração Comum é um dos livros de maior importância no culto anglicano e nele reside toda a administração dos Sacramentos, ritos e cerimônias religiosas segundo a prática da IEAB, sendo esta a grande diferença que separa o catolicismo romano do catolicismo anglicano.

Outra diferença entre o catolicismo romano e o catolicismo anglicano, encontra-se no Livro de Oração Comum e resume-se à adoção somente dos livros canônicos existentes no Antigo e no Novo Testamento.³

A compreensão da doutrina anglicana é muito importante para entender as implicações na constituição da missão evangelizadora que chegou no Brasil em fins do século XIX e também para o entendimento das escolhas educacionais feitas pela IEAB no Rio Grande do Sul no transcorrer do século XX e na configuração das práticas escolares do Ginásio Santa Margarida a partir da década de 1930..

A preocupação de incorporar as práticas educativas do Ginásio Santa Margarida ao discurso nacionalista da educação foi uma constante no transcorrer da década de 1930, e de extrema importância para o estabelecimento de escola no imaginário da cidade de Pelotas. Essa idéia pode ser constatada no jornal Estandarte Cristão de 15 de agosto de 1936:

Palestras educativas – Continua a serie de palestras educativas, no Collegio Santa Margarida. [...] No mez passado, o conferencista foi o culto advogado dr. Joaquim Luiz Osorio, orador eloquente e que em várias legislações representou com brilho, o Rio Grande do Sul no parlamento nacional. [...] discorreu sobre o patriotismo, que julga ser preciso e

³ A primeira versão brasileira do Livro de Oração Comum é do ano de 1930 e possuía 39 artigos de religião, sendo que o artigo n.º VI refere-se a *Suficiência das Escrituras Sagradas para a Salvação*, onde os Livros Canônicos aceitos são: Gênesis, Êxodo, Levítico, Números, Deuteronômio, Josué, Juizes, Ruth, Primeiro e Segundo Livros de Samuel, Primeiro e Segundo Livros dos Reis, Primeiro e Segundo Livros de Crônicas, Primeiro e Segundo Livros de Esdras, Livro de Esther, Livro de Jó, Salmos, Provérbios, Eclesiastes, Cânticos de Salomão, Os Quatro Profetas Maiores e os Quatro Profetas Menores.

necessário á formação de gerações amantes de nossa terra, convictas de nossas possibilidades e conscientes da grandeza e esplendor do Brasil.

As Atas do Conselho Consultivo da Escola do ano de 1937 também revelam o empenho em adequar-se ao plano nacional de educação brasileiro, quando o Reverendo José Severo da Silva revela que recebeu uma carta do Bispo William M. M. Thomas pedindo à direção da Escola que, nos feriados nacionais, evitasse colocar junto ao símbolo pátrio, bandeiras estrangeiras, tendo em vista a efervescência da política nacionalista brasileira iniciada com a Era Vargas.

Naquele mesmo ano também começaram as discussões sobre a adequação da escola às novas leis federais, sendo que o Reverendo José Severo da Silva mostrava-se favorável à adequação e à nova regulamentação do ensino pretendida pelo Estado Novo de Vargas. (Atas do Conselho Consultivo da Escola)

O estabelecimento do Estado Novo de Getúlio Vargas alterou de maneira significativa as práticas educativas nas escolas públicas e privadas em todo o Brasil. Em relação às manifestações cívicas do Ginásio Santa Margarida, é no período que compreende os anos de 1938 e 1944 que encontramos um número mais significativo de notícias a esse respeito.

Segundo Xavier et alli (1994), a Constituição estabelecida com o Golpe de 1937 por Vargas, foi produzida pela tecnoburocracia de tendência fascista e imposta a toda a população brasileira, e em termos educacionais era de tendência antidemocrática, desobrigando o Estado (em níveis federais, estaduais e municipais) da manutenção e expansão do ensino público e institucionalizava o ensino pago, nada afirmando sobre os percentuais mínimos que seriam aplicados na educação.

No início do mês de março de 1938, o Ginásio Santa Margarida recebeu a autorização de funcionamento da escola pelo então Secretário da Educação do Estado do Rio Grande do Sul, Sr. Aristides Bittencourt, representante do Departamento de Educação e Saúde Pública (DESP) na cidade de Pelotas.

Entretanto, é somente no dia 26 de junho de 1938 que a Escola recebe a visita da Senhora Margarida P., Fiscal da nacionalização do ensino no município

de Pelotas, conforme o Livro de Visitas do Santa Margarida, de onde retiramos a seguinte descrição:

1º Inspeção: Visitei hoje este colégio. Os artigos 9 e 10 do Regulamento que baixou o Decreto n 72/2 de 8 de abril de 1938, estão sendo cumpridos. Os alunos foram argüidos em História e Geografia pátrias cantaram os Hinos Nacional e á Bandeira. Louvo aos seus dirigentes pelo cuidado que tem em despertar um são patriotismo nos seus educandos.

Quanto ao ensino no Ginásio Santa Margarida no decorrer da década de 1930, pode-se constatar que era dividido em: Jardim de Infância, que funcionava inclusive ao ar livre, com a participação de crianças de 3 a 6 anos; Curso Elementar, que correspondia a quatro anos; Curso de Admissão ao ginásio, Curso Ginásial dividido em 5 anos e Curso Normal ou Profissional, de duração de dois anos, que se destinava ao preparo de professoras, secretárias, auxiliares de comércio e enfermeiras.⁴

Os dados encontrados nas propagandas institucionais da década de 1930 sobre o Ginásio Santa Margarida referem-se ao Curso Normal ou Profissional, mas é importante salientar que a autorização para o funcionamento deste curso foi conseguida somente no início da década de 1960.

Nos primeiros 5 anos de funcionamento da Escola, além de toda a sua estrutura curricular do Ginásio Santa Margarida, a escola oferecia a suas alunas: coral de instrução musical de meninas para atuarem na Igreja; ensino de Línguas Modernas (Inglês, Francês, Alemão) nas aulas do curso ginásial e a presença da ginástica corporal nos cursos extra-classe.

Além disso, o panfleto informativo escolar do ano de 1936 relata os objetivos da escola no que tange à sua proposta para a Educação Doméstica:

Seguindo a norma dos melhores ginásios de meninas, no país e no estrangeiro, o Santa Margarida não descuida o preparo de suas alunas e procura fazer de cada uma delas uma boa dona de casa. O programa do Ginásio Santa Margarida, além de oficial, abrange aulas de culinária, bordados, [...].

⁴ Dados retirados dos panfletos institucionais da Escola Santa Margarida da década de 1930.

Portanto, o que se pretendia em relação às prendas domésticas para as alunas, era o conjunto de habilidades e saberes que as “moças de família” deveriam dominar, tais como saber receber visitas, sentar-se à mesa, manusear agulhas e pincéis, tocar um instrumento musical (piano, de preferência), dentre outras qualidades que compunham o objetivo central da educação feminina.

Além dessas “qualidades” oferecidas pelo Ginásio, o ensino apresentado pela Escola ainda possuía aulas de música (canto orfeônico), complemento da educação de uma boa moça, e proporcionava a capacidade para as letras e o drama, tendo como preceito a representação periódica de peças teatrais.

As alunas que formavam o Coral da Escola, geralmente apresentavam-se nas celebrações mensais de Eucaristia, realizadas na Igreja do Redentor.

Aliado a toda essa dinâmica escolar, o incentivo à prática do civismo e do patriotismo apresentava-se também tanto no currículo escolar como nas atividades extra-classe e fazia parte de todo um aparato simbólico que a escola promovia. Um exemplo disso, foi a criação do grupo de Bandeirantes Condor⁵ para meninas e a participação nos festejos e desfiles da Semana da Pátria.

Sobre a participação do Ginásio Santa Margarida nos festejos da Semana da Pátria, encontramos a seguinte nota no Estandarte Cristão de 30 de agosto de 1938:

[...] Tomará parte activa nos festejos da Semana da Patria, nesta cidade, o Collegio Santa Margarida, [...] Diariamente, durante a semana em apreço, será içada a bandeira brasileira na fachada do edificio, ao som do Hymno Nacional, cantado por todas as alunas, em formatura. Dia 5 e 6 às 9 horas, serão effectuadas solennidades civicas, no Salão Nobre do Collegio. Como oradores das cerimonias falarão, respectivamente o veneravel arcediago José Severo da Silva e o coronel Januário Coelho da Costa⁶.

Entende-se, a partir da análise desta nota, que o culto aos símbolos pátrios era de extrema importância para incentivar o patriotismo e o civismo das alunas

⁵ Panfleto informativo da Escola da década de 40.

⁶ O Coronel Januário Coelho da Costa, era gaúcho nascido na cidade de Dom Pedrito, poeta, jornalista, participante e membro ativo da Milícia Cristã Anglicana. Juntamente com o Reverendo José Severo da Silva, defendia a incorporação do discurso nacionalista e cívico nas escolas, uma prática bastante comum na década de 1930 no Brasil em consequência das mudanças ocorridas com o advento da Era Vargas.

do Ginásio Santa Margarida. A prática de esportes servia de base para o desenvolvimento físico das alunas “margaridenses”, pois proporcionava a formação de uma futura geração forte e sadia que amaria a cultura nacional.⁷

Um traço bastante peculiar na compreensão dessa instituição escolar é o ano de 1939, que pode ser um divisor de águas na história do Ginásio Santa Margarida, por dois motivos: o primeiro deles foi a adequação da Escola ao decreto de nacionalização do ensino, quando o Bispo William M. M. Thomas convidou a Prof^a Cândida da Rocha de Leão para assumir a direção geral da escola, contando com o apoio da Conselheira Técnica Berenice Cartwright, professora de Ensino Religioso da Escola e Diaconisa da IEAB.⁸

O segundo motivo de grande mudança foi o falecimento do Arcediago José Severo da Silva, idealizador da Escola e Reverendo da Igreja Anglicana Pelotense em 21 de dezembro de 1939. Percebe-se que a sua ausência na “direção” do Ginásio Santa Margarida causou um certo desequilíbrio na condução da mesma e tal fato pôde ser constatado nas Atas do 42º e 43º Concílio da Igreja Episcopal Anglicana, quando a Escola não envia relatórios de suas finanças e nem de suas atividades escolares sobre o ano letivo de 1939 e 1940.⁹

A primeira participação do Ginásio Santa Margarida nos desfiles pátrios foi comentada pelo Estandarte Cristão do ano de 1938. Porém, só no ano de 1939 mudanças estruturais serão definitivas no processo de consolidação da Escola como um espaço educativo e confessional anglicano na cidade de Pelotas.

O projeto de nacionalização de ensino promovido pela Era Vargas foi o primeiro deles, como comenta o Estandarte Cristão de 15/03/1939:

Collegio Santa Margarida – Deixou o cargo de directora interina do Collegio Santa Margarida a distincta senhora Elsie O'Connor. [...] Cumprindo a lei que veda serem os collegios dirigidos por estrangeiros, assumiu a

⁷ Panfleto informativo da Escola da década de 40.

⁸ Jornal Estandarte Cristão de 15 de março de 1939.

⁹ Nota-se que a figura do Reverendo José Severo da Silva esteve presente de alguma forma em todos os momentos da história e até mesmo os que antecederam a construção da Escola Santa Margarida, desde a defesa dos interesses da liberdade de consciência, na compra dos terrenos, na intenção da construção de uma escola feminina, na presidência do Conselho Consultivo da Escola e até a elaboração das diretrizes do Santa Margarida. Não é objetivo deste capítulo relatar a importância da figura do Reverendo José Severo da Silva, mas se faz necessário destacá-lo como figura importante dentro do projeto e da história desta instituição escolar.

direção do Santa Margarida a distinta professora patricia senhorinha Candida da Rocha Leão, que já fez parte do corpo docente do collegio. **Como conselheira tecnica do mesmo estabelecimento de ensino permanece a culta diaconisa d. Bernice Cartwright. (grifos nossos)**

É possível observar também nesta nota, que, mesmo com as determinações do projeto de nacionalização de ensino empreendido pelo Governo, o Ginásio Santa Margarida ainda permanecia sob a tutela teológica e doutrinária da IEAB com a permanência da Diaconisa Bernice Cartwright como conselheira da escola.

Após a professora Cândida da Rocha Leão¹⁰ assumir a direção do Ginásio Santa Margarida, percebe-se uma ênfase maior nas ações de cívico-patrióticas promovidas pelo Ginásio Santa Margarida enquadrando assim como maior empenho ao discurso nacional.

Além da presença de várias fotografias nos arquivos escolares, encontramos também nos jornais Diário Popular de 19/04/1939 e no Estandarte Cristão de 15/09/1939, respectivamente, estas atividades são noticiadas:

Foi comemorado a 14 do corrente, no salão nobre do Collegio Santa Margarida, em sessão solene, o Dia Panamericano. Após o hasteamento da bandeira, às 8 horas, teve inicio a reunião com o Hino Nacional, cantado pelas alunas. Em seguida, se fez ouvir, numa palestra, a professora senhorinha Helena Abduch. [...].

[...] Fazendo parte integrante da Comissão Central dos Festejos da Patria, o Collegio Santa Margarida se houve com grande brilhantismo, tendo sido incansavel o corpo docente e discente do Collegio Diocesano da Igreja Episcopal Brasileira. [...] Dia 4: - Dia dos Gymnasios. A's 9,30 horas, as alunas do Collegio Santa Margarida, garbosamente, marcharam com os demais gymnasios. Em seguida, no S. C. Pelotas, houve uma demonstração de educação physica pelo Collegio Santa Margarida, causando grande sucesso com a demonstração dos exercicios e uniformes que envergavam. [...] O Collegio Santa Margarida deixou optima impressão entre o povo pelotense.

Buscando o pleno desenvolvimento e também o aprimoramento das atividades escolares, o Ginásio Santa Margarida continua a promover uma série de mudanças no conjunto das suas práticas educativas, tais como, a criação do

¹⁰ A professora Candida da Rocha Leão era membro atuante da Igreja do Redentor da cidade de Pelotas, e permaneceu na direção da Escola até meados da década de 1950.

Grupo de Bandeirantes Condor, Palestras Educativas e outras atividades culturais para as suas alunas. Esses eventos, podem ser encontrados nas seguintes notícias, do jornal Diário Popular de 13 de setembro e 24 de outubro de 1939:

As bandeirantes da tropa Condor do Collegio Santa Margarida fizeram constar em seu programa deste anno uma serie de palestras educativas, tendo na ultima reunião, o dr. Joaquim Luiz Osorio dissertando sobre as qualidades nobres e elevadas que caracterizam a mulher bandeirante.

A 'Semana da Asa' vem sendo comemorada, com brilho, no Colégio Santa Margarida – O Colégio Santa Margarida, perfeitamente enquadrado em tudo que diz respeito ao engrandecimento e elevação do Brasil, tem comemorado civicamente a 'Semana da Asa'. Sabado, no salão nobre do Colégio, perante o corpo docente falou, com grande brilhantismo, a dona Gilka Peruqui, que enalteceu as qualidades do Padre Bartolomeu de Gusmão. A professora Gilka foi muito cumprimentada pelo trabalho patriótico apresentado. [...] Pelo próprio Colégio Santa Margarida foi aberto um concurso de composições sobre os vultos eminentes na aviação do Brasil.

A participação das alunas margaridenses nos festejos da Semana da Pátria, tornara-se uma atividade compulsória a partir do inicio da década de 1940, quando a direção, juntamente com os professores da Escola, determinou que todos os alunos que não participassem dos desfiles e das festas da Semana da Pátria deveriam trazer de casa, por escrito, o motivo de sua ausência. (Ata n.º 73 de 15 de setembro de 1939).

As mudanças empreendidas pela direção da professora Candida da Rocha Leão, ultrapassam as questões cívico-patrióticas, pois é possível observar um controle mais rígido do tempo e do espaço escolar na sua gestão.

Isso pode ser observado quando analisamos alguns itens dos Deveres das Internas, presentes no Relatório do ano de 1940 do Ginásio Santa Margarida:

- d) ser assíduo e pontual em todas as atividades normais e extras do internato;
- e) cumprir os horários de refeições, estudos e outras determinações da Diretoria;
- g) colaborar na conservação do prédio, do mobiliário e todo o material de uso escolar;
- k) proceder com rigorosa probidade e honestidade em todas as atividades do internato;

- l) ter comportamento social e moral, concorrendo sempre, onde quer que esteja, para a elevação do conceito do estabelecimento;
- n) freqüentar aos cultos da capela do Estabelecimento e na Igreja do Redentor de Pelotas; (Relatório Interno de 1940 do Ginásio Santa Margarida)

A partir da década de 1940, em decorrência do processo desencadeado pela Nacionalização do Ensino no Brasil, as demonstrações de civismo e patriotismo do Ginásio Santa Margarida tornam-se mais efetivas e presentes nos desfiles e manifestações patrióticas ocorridas na cidade de Pelotas.

No Brasil, essas práticas eram bastante comuns no período compreendido entre os anos de 1937 a 1945, no qual o Governo de Getúlio Vargas empreendeu um governo de caráter totalitário, fazendo com que a educação objetivasse a formação física, intelectual e moral da infância e da juventude brasileira.

Outra preocupação constante que se pode observar nos documentos analisados é a aproximação da Igreja Episcopal Anglicana do Brasil ao discurso nacionalista da Era Vargas. Em muitos momentos, os documentos demonstraram a idéia de que a IEAB era nacional, como podemos notar nesta notícia do Estandarte Cristão de 15 de maio de 1943:

Nos, membros da Igreja Episcopal Brasileira, não reconhecemos superioridade em quem quer seja no amor ao Brasil e no firme propósito de defender a qualquer preço, a sua honra e liberdade. **Convém ter bem presente que a maioria de nosso clero é formada de brasileiros natos e reservistas do Exército Nacional.** [...] Nossa amada Igreja nunca se prestou e não se prestará jamais para fins políticos. Pela sua história e tradições, não é possível confundi-la com quaisquer grupos que vegetam por aí, com aparência de religião mas de fundo nitidamente e condenadamente político, não só entre protestantes, mas também nos arraiais de Roma.

Essa notícia apresenta que o Clero Episcopal Anglicano era genuinamente constituído na sua grande maioria por brasileiros isentos de qualquer postura ideológica ou política, obviamente dando suporte ao ensino praticado pelo Ginásio Santa Margarida.

A preocupação em exaltar os símbolos nacionais e pessoas ilustres tornou-se uma prática muito comum nos tempos do Estado Novo de Vargas. Essas

mudanças tinham um caráter mais ideológico do que educacional, mas impuseram alterações significativas no cotidiano escolar das instituições escolares públicas e privadas do Brasil. Tais observações podem ser feitas quando analisa-se a notícia do Estandarte cristão de 05 de julho de 1941, sobre a inauguração dos quadros dos patronos das salas de aulas do Ginásio Santa Margarida:

Colégio Santa Margarida – A 26 de Junho o Colégio Santa Margarida, atendendo ao decreto do Departamento de Educação, inaugurou em cada sala de aula o quadro de seus respectivos patronos, vultos de brasileiros, que se distinguiram pelas causas da Pátria. Iniciando a cerimônia foi cantado, por todas as alunas e demais presentes, o hino nacional. [...] Os retratos em cada sala de aula achavam-se cobertos por flores e pela bandeira nacional. [...] Entre os ilustres patronos podemos nomear Rev. Arc. José Severo da Silva e General Osório, cujos nomes estão intimamente ligados à história de Pelotas.

Constatou-se que no período da Segunda Guerra Mundial, o Ginásio Santa Margarida, assim como as demais escolas brasileiras, destacavam a partir das práticas escolares, a figura do Presidente Vargas, bem como a importância da união Pan-americana. Sobre as comemorações cívico-patrióticas, encontra-se no jornal Diário Popular de 26/04/1943, a seguinte notícia:

Também as alunas e professoras do Ginásio Santa Margarida comemoraram a passagem do Dia Pan Americano e com bem organizado programa festejaram a data do aniversário do Presidente Vargas. (grifos nossos) [...] patriotas de têmpera, as alunas do Ginásio Santa Margarida iniciaram suas atividades comemorando tão significado dia. Dando expansão às suas habilidades, confeccionaram esse belo conjunto artístico que foi a Bandeira das 21 nações amigas, deixando transparecer, nos seus desenhos característicos, o amor á Pátria, á sua terra livre abençoada por Deus.

Conforme vem se constatando, o desenvolvimento das práticas culturais e educativas não se limitava apenas ao espaço da sala de aula. Outra característica marcante na Escola era a sua participação nos jogos de voleibol organizados pelo Departamento da Liga de Defesa Nacional da cidade de Pelotas. Sobre o time de voleibol da escola, encontra-se a seguinte notícia no Diário Popular de 19/08/1943:

Mantem-se invicto – Nova vitória obteve a Equipe de “Volei” do Ginásio Santa Margarida: Perante numerosa assistência realizou-se ontem, na cancha do Ginásio Santa Margarida, o encontro de voleibol entre as alunas deste educadário e do Ginásio São José. Neste prélio, que se desenrolou com grande entusiasmo das “torcidas” saiu vencedor o Ginásio Santa Margarida que ainda se mantém invicto.

Portanto, cabe salientar que as práticas esportivas foram capazes de ampliar as práticas culturais e educativas desenvolvidas no Santa Margarida, forjando um modelo de educação. Logo, entende-se, que a partir da década de 1940, essa instituição escolar procurou construir um espaço escolar capaz de formar corpos e mentes.

Observa-se, então, quão importante e significativo era o empenho dessa Escola em associar as práticas esportivas como uma forma de romper o espaço e a rotina escolar, bem como, o fato de proporcionar novas vivências escolares às suas alunas.

Sobre o ensino e as práticas escolares vivenciadas no Santa Margarida, a ex-aluna Rosa Maria Silva relatou em sua entrevista realizada em 25/06/2005:

Para teres uma idéia, quando estava no 3º ou 4º ginásial com a professora Hermelinda, nós tínhamos aulas de educação sexual. Acontecia normalmente nas aulas de Ciências Naturais recebíamos as informações. Naquele tempo era tudo encarado com uma grande naturalidade pelas aulas do Santa Margarida.

Entretanto, é interessante apontar que todas essas práticas estavam submetidas e orientadas aos discursos da educação confessional anglicana em que é necessário construir corpos de meninas educadas e aptas para o bom convívio na sociedade, como também para a fé cristã. Como podemos observar a seguir na notícia do jornal Diário Popular de 10/09/1943:

[...] O Ginásio Santa Margarida, afeito já às expansões de civismo, onde a mocidade feminina tem a escola da paz e do bem, [...]. Quer na parte propriamente social, quer no setor cívico-esportivo, as meninas do Santa Margarida demonstraram experiência, preparo e aproveitamento, (grifos nossos) sendo de realçar, o seu feito no torneio de voleibol instituído pelo Departamento Juvenil da Liga de Defesa Nacional e promovido entre as equipes das nossas escolas.

Constata-se que, além do empenho do Ginásio Santa Margarida em promover a participação de suas alunas nos desfiles cívico-patrióticos, havia todo um conjunto ideológico, doutrinário e religioso que fazia parte da educação propugnado pela IEAB na cidade de Pelotas. Essa última análise pode ser encontrada na entrevista da ex-aluna Rosa Maria Silva, quando questionada sobre o caráter da educação do Ginásio:

É, eu me sinto sempre uma pessoa privilegiada. Eu aprendi muitas coisas lá que me são úteis até hoje. Ah! A vida na Igreja e fora dela, aceitas as pessoas com as suas diferenças, como elas são. Tentar não impor sempre as minhas idéias. São coisas que a gente aprendeu desde o Jardim de Infância.

É possível compreender que as práticas escolares e o caráter da educação foram sendo remodeladas desde a fundação da Escola, adequando os corpos e mentes das alunas margaridenses, e caracterizando o papel da escola como um espaço transformador. Parece evidente que a posição dos dirigentes escolares era formar jovens com religiosidade, obedientes aos seus superiores e às leis cristãs.

Considerações Finais

É possível compreender que as práticas escolares e o caráter da educação foram sendo remodeladas desde a fundação da Escola, adequando os corpos e mentes das alunas margaridenses, e caracterizando o papel da escola como um espaço transformador. Parece evidente que a posição dos dirigentes escolares era formar jovens com religiosidade, obedientes aos seus superiores e às leis cristãs.

Outra perspectiva de análise foi a adoção de um programa didático-pedagógico que condicionava e inseria o corpo discente da escola na realidade que vivia, isto é, no contexto urbano, promovendo através da Semana da Asa, da Semana da Pátria, dos campeonatos de Voleibol, da Semana Pan-americana, do Grêmio Estudantil, do grupo de Bandeirantes uma aproximação ao contexto cultural e da sociedade nacional.

Afirma-se que o papel da educação feminina no Ginásio Santa Margarida, ao final de sua “formação” escolar, era preparar moças que, ao mesmo tempo, estivessem prontas para a vida pública e soubessem distinguir as virtudes morais, religiosas, domésticas e cristãs de uma “boa moça”.

Todas essas formas de legitimação desta Instituição Escolar, deixam claro que o Ginásio Santa Margarida consistia de um educadário cristão, onde a educação não foi apenas um conciliamento de ordens pedagógicas, mas, sim, uma forma de moldar personalidades, corpos, corações e mentes.

A constituição do Ginásio Santa Margarida como uma instituição de ensino anglicana, quer pela escolha do seu projeto pedagógico, quer pelas suas práticas escolares, quer pelo empenho e disposição de seus professores, quer por mudanças estruturais e administrativas, quer pela sua arquitetura ‘moderna’, foi um espaço de alegrias, tristezas, vivências, memórias e esquecimentos alimentados pelo tempo e pelo desejo de muitas pessoas que fizeram desta Escola um espaço vivo e único que evangelizou e educou uma geração meninas, mulheres e mães da cidade de Pelotas no transcorrer das décadas de 1930 e 1940.

Conclui-se, então por fim, que a essência da educação confessional, cristã, episcopal e anglicana do Ginásio reside na compreensão da seguinte idéia bíblica¹¹: *Vou instruir você hoje, para que no futuro não esqueças do que foi dito, vivido e apreendido neste templo de fé e civismo, e que ao saíres por estas portas, sejas parte de uma elite calcada nos princípios da fé, da moral e dos bons costumes.*

Referências Bibliográficas

BORGES, Maria Eliza Linhares. **História e Fotografia**. Belo Horizonte: Autentica, 2003.

LEITE, Míriam Moreira. **Retratos de família: leitura da fotografia histórica**. São Paulo, Edusp, 1993.

¹¹ Esta idéia faz referência ao Provérbio nº 22, Versículo 06: “*Instrue ao menino no caminho em que andas; e até quando ele envelhecer não se desviará dele*”, citado pelo Reverendo Carl Sergel na inauguração do Prédio do Ginásio Santa Margarida em 26 de junho de 1936.

MAUAD, Ana Maria. Fotografia e História – Possibilidade de análise. In: CIAVATTA, Maria e ALVES, Nilda. (org.) **A leitura de imagens na pesquisa social: História, Comunicação e Educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

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

NUNES, Clarice. **História da Educação: novas abordagens de velhos objetos**. Revista Teoria e Educação. Porto Alegre, nº 06, 1992.

WERLE, F. O. C. et al. Colégios femininos: identidade, história institucional e gênero. **Revista da Educação PUC-Campinas**, Campinas, nº10, junho 2001.

JORNAIS OU PERIÓDICOS

Diário Popular (1925-1947)

Estandarte Cristão (1925-1947)

Anuário da Igreja Episcopal Anglicana do Brasil (1945)

Atas

Atas dos Concílios da Igreja Epsicopal do Brasil (1931-1943)

Panfletos informativos do Ginásio Santa Margarida de 1936 a 1950

Entrevistas

SILVA, Rosa Maria. Entrevista concedida a Alessandro Carvalho Bica e Gladys Lange do Amaral. Pelotas, Agosto/ 2005.

HISTÓRIAS DE VIDA DE TRÊS PROFESSORAS LEITORAS: UMA CONTRIBUIÇÃO À HISTÓRIA DAS PRÁTICAS DE LEITURA

Rosimeire Simões de Lima
FaE/UFPeI

Instituto Educacional Ponche Verde – Piratini

Resumo: Neste trabalho apresento alguns resultados de uma pesquisa concluída no PPGE da FaE/UFPeI sobre histórias de leitura de três professoras que atuam no Instituto Educacional Ponche Verde, em Piratini (RS). Os instrumentos de coleta de dados foram: questionário - com questões fechadas, objetivas -, entrevista semi-estruturada e entrevista aberta (história de vida focada na leitura).

As histórias de vida das professoras indicam que duas delas formaram-se leitoras principalmente na família, ou em função da família, mas de forma diferenciada. Uma delas é, de certa forma, *herdeira*, filha de pais leitores e em função disso a leitura foi quase que algo *natural* em sua vida; a outra, mesmo sendo filha de pai analfabeto e mãe alfabetizada mas não escolarizada, formou-se leitora pelo investimento, incentivo e valorização dos pais na escola e na leitura; a outra professora pode ser caracterizada como *leitora escolar*. Sua história revela que a escola teve papel preponderante na sua formação como leitora. Por fim, as narrativas das três professoras indicam uma grande preocupação com a formação de leitores em suas práticas pedagógicas.

Palavras-chaves: histórias de vida de professoras; história da leitura, leituras de professoras;

INTRODUÇÃO

Recuperar a história de vida dos professores como leitores constitui, hoje, para o campo da leitura, muito mais que a introdução de um novo paradigma de pesquisa. Significa colocar em discussão alguns conceitos relacionados ao texto escrito que durante décadas têm sustentado um discurso permanente sobre a crise de leitura em nosso país, cuja origem parece retomar, para alguns autores da área, os idos tempos do Brasil-Colônia. (Tardelli, 2001, p. 247).

Neste trabalho apresento alguns resultados de uma pesquisa concluída no PPGE da FaE/UFPeI, denominada *Histórias de práticas de leitura de professoras: o estudo de três casos de professoras-leitoras*. A

referida pesquisa versa sobre histórias de leitura de três professoras da Escola Básica. Trata-se das professoras Mônica, Tânia e Cláudia¹. Duas dessas professoras, Mônica e Tânia, lecionam Língua Portuguesa e a outra, Cláudia, é professora de Didáticas Específicas no Curso Normal. Todas elas atuam no Instituto Educacional Ponche Verde, em Piratini (RS). A professora Mônica trabalha com Língua Portuguesa em todo o Ensino Fundamental (5ª a 8ª série), totalizando, em média, oito turmas anuais. A professora Tânia ministra, também, aulas de Língua Portuguesa, além de Inglês e Literatura no Ensino Médio – 2º e 3º anos, tendo, em média, seis turmas por ano. Além disso, é Supervisora de Estágio do Curso Normal. A professora Cláudia é professora de Didáticas Específicas do Curso Normal. Além disso, Cláudia trabalha com uma 5ª série na “Escola Estadual de Ensino Fundamental Pedro Garcia”, com todas as disciplinas – unidocência. Todas trabalham em regime de 40 horas semanais.

Apresento, a seguir, ainda que brevemente, aspectos referentes à metodologia empregada na pesquisa e, em seguida, alguns dados sobre as professoras para, então, destacar questões referentes à leitura na vida pessoal e profissional de cada uma delas, resultantes da investigação realizada.

1. O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Para compreender de forma mais significativa os resultados desta pesquisa é preciso entender, ainda que de forma breve, o contexto em que foi realizada: a cidade de Piratini.

Piratini, município da Região Sul do Rio Grande do Sul, a 100 Km. de Pelotas, conta atualmente com 19.956 habitantes (IBGE. www.ibge.com.br). Sua principal atividade econômica hoje é a extração e o beneficiamento de

¹ A utilização dos nomes foi autorizada pelas professoras que participaram da pesquisa. Trata-se, portanto, de seus nomes verídicos.

madeira – pinus e acácia negra. Além disso, é um município de tradição agrícola, com muitos minifúndios e com plantações de pêssego. Há, também, no município, seis assentamentos do MST. O comércio local é pequeno, oferece poucas opções.

Como se sabe, Piratini, cidade com 215 anos de criação, primeira capital Farroupilha, é um município histórico, de colonização açoriana. A cidade possuiu muitos prédios históricos e sua principal atração é o Museu Histórico Farroupilha que abriga parte do acervo da Revolução. Já teve um tempo áureo: a cidade possuía cinema e teatro. Atualmente não possui cinema, nem teatro, tampouco livrarias. Sendo assim, as opções de lazer e entretenimento são reduzidas e ao acesso aos livros é, também, bastante limitada.

Há na cidade a Biblioteca Pública Municipal, que cobra taxa anual de R\$ 10,00 dos associados para empréstimos dos livros; há, também, uma Biblioteca do “Centro Espírita Amigo de Jesus”, que faz empréstimo de seu acervo, composto especificamente de livros Espíritas, também sob o pagamento de uma taxa, para os usuários. Na cidade há quatro emissoras de rádio: Nativa FM, Capital FM, Rádio COM (Comunitária) e Rádio Independente.

No campo cultural existe dois CTGs (Centro de Tradições Gaúchas): Negrinho do Pastoreio e Vinte de Setembro. Um deles, outrora destinado aos negros e outro para os brancos – segregação racial que, de certa forma, se mantém até hoje. Igualmente havia dois Clubes Recreativos – SRP, Sociedade Recreio Piratiniense, e Recreio Treze de Maio – dividido para brancos e negros, que mantém essa “tradição” até hoje, embora de forma velada.

A Semana Farroupilha, com shows de música gaúcha, desfiles, mostras e feiras culturais, é o maior evento cultural da cidade. Outra festa tradicional é a da padroeira da cidade, Nossa Senhora da Conceição, realizada na praça da matriz da cidade e que reúne anualmente muitas

pessoas. O carnaval também atrai a população e é uma festa grande na cidade.

Em relação à educação há oito (8) escolas estaduais no município, sendo cinco (05) situadas na zona urbana e três (03) na zona rural. A municipalidade mantém 12 escolas, dessas quatro (04) são de Educação Infantil e uma (01) de Educação Infantil e Ensino Fundamental juntas, o restante mantém o Ensino Fundamental. O município mantém uma escola na zona urbana, a Escola Agrícola Alaor Taroucco, de 5ª a 8ª série que atende alunos da cidade e do interior, em forma de internato (SME, 2004).

A escola onde foi realizada a pesquisa, Instituto Estadual de Educação Ponche Verde, atualmente um dos prédios maiores e mais vistosos da cidade, foi fundada em 1925. Segundo o Histórico da escola, *“em 1925 funcionava a escola, dirigida pelo professor José Zeferino da Silveira. Era somente para meninos. Para meninas funcionava uma escola dirigida pela professora Inácia Machado da Silveira. Em 1936 passou a Grupo Escolar, já sob a denominação de Ponche Verde, e funcionando em prédio próprio. Em 1947 foi criado o Ginásio Estadual. Depois disso, na mesma escola foi criado, pelo decreto n. 3885, o Curso Normal Regional Ponche Verde e o curso primário passou a denominar-se Escola Primária da Escola Normal Regional Ponche Verde. O colégio passou por todas as mudanças previstas na legislação: em 1972, o Curso Normal Regional foi transformado em Curso Colegial; em 1975 “foi implantada a reforma do 2º grau e autorizadas as habilitações de Magistério, Contabilidade e Agente de Defesa Sanitária Vegetal”. Depois disso, em 1979, “através do Decreto Estadual n. 26.620, foi reorganizado o Colégio Estadual Ponche Verde, passando a Escola Estadual de 1º e 2º graus Ponche Verde”. Atualmente denomina-se Instituto Estadual Ponche Verde e conta com 66 professores/as, 11 funcionários/as e aproximadamente 1.500 alunos, da cidade e do interior, em todos os níveis da Escola Básica: da Pré-escola ao Ensino Médio, nos três turnos. É nessa escola que atuam as três professoras pesquisadas.*

Em relação aos procedimentos de pesquisa, a coleta de dados foi realizada com a intenção de focalizar as reminiscências da leitura na vida das professoras, investigar como a leitura permeia suas vidas, onde e como começou o contato com a leitura, o “lugar” da leitura em suas vidas atualmente. Nesse sentido, a intenção era, também, “mapear” o que lêem. Os instrumentos de coleta dos dados para a realização da investigação foram os seguintes: questionário - com questões fechadas, objetivas -, entrevista semi-estruturada e entrevista aberta (história de vida focada na leitura).

Primeiro passo na coleta de dados, após escolher as professoras que seriam pesquisadas, foi realizar uma entrevista semi-estruturada, através da qual pretendi compreender fundamentalmente como elas constituíram-se como leitoras. Apresentei, então algumas questões específicas para que respondessem. Depois disso, e de posse de alguns dados sobre a questão da leitura, trabalhei com entrevistas abertas, na perspectiva da história de vida, que, segundo Queiroz (1988, p.20), “se define como relato de um narrador sobre sua existência através do tempo, tentando reconstituir os acontecimentos que vivenciou e transmitir a experiência que adquiriu”.

As histórias de vida podem ser consideradas *narrativas de si*, ou, como caracterizou Antoinette Errante (2000), *narrativas de identidade*, que não podem ser entendidas como algo fixo e rígido, mas como um estado de ser e de fazer-se constantemente.

Para Oliveira (apud Martinazzo, 2000, p. 53, 54), “a história de vida deve pôr em evidência o modo como cada pessoa mobiliza os seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, configurando subjetividades, num diálogo com os seus contextos”. Pretendi que as professoras pesquisadas colocassem em evidência seus conhecimentos, seus valores e suas energias, principalmente em relação à leitura. Nesse sentido, procurei trabalhar com história de vida focada na questão da leitura.

Ainda, e como terceiro procedimento de pesquisa, apliquei um questionário com perguntas fechadas com o objetivo de aprofundar, nesse caso, questões sobre a leitura, os livros e as atividades culturais, de um modo geral, das professoras pesquisadas. O questionário é abrangente, objetivo e fornece dados mais precisos sobre essas questões.

Por fim, como um quarto procedimento de investigação, e com o intuito de observar e analisar o acervo das professoras e o “lugar” do livro em suas residências, e, conseqüentemente, em suas vidas, fiz uma visita às suas casas e observei os livros e outros materiais impressos da biblioteca das professoras. Coletei, também, alguns textos (contos, poesias...) das três professoras.

Assim, procurei trazer à tona, por meio da investigação, como se formou o gosto e interesse pela leitura das professoras mencionadas.

2. PRÁTICAS DE LEITURA DAS PROFESSORAS

A professora Mônica tem 47 anos e 22 de profissão, é casada e tem três filhos. Coursou Licenciatura em Letras em várias universidades do Estado, devido ao trabalho do marido que é Engenheiro Agrônomo da Emater e atualmente também é pequeno produtor rural em um sítio onde residem atualmente a 25 Km da cidade de Piratini. Demorou aproximadamente dez anos para concluir este curso. Coursou, também, Pedagogia na Universidade Católica de Pelotas (UCPEL), na Extensão de Piratini e freqüentou, ainda, Especialização em Educação na cidade de Bagé, na Universidade Regional da Campanha (URCAMP).

Sua infância foi em Pelotas. A mãe era professora e também secretária da escola de Belas Artes, da UFPel; o pai era comerciante e, nas palavras de Mônica, leitor assíduo de um jornal de circulação diária. Em casa havia também o jornal *Correio do Povo e Zero Hora*, através dos quais ficavam sabendo das notícias da capital de Estado. Toda a família lia os

jornais. À noite eram contadas ou lidas histórias pelo pai, que, além desses jornais, lia freqüentemente o *Almanaque do Pensamento* e *Seleções*. Seu pai apreciava o *Almanaque do Pensamento* principalmente pelas dicas que continha sobre agricultura, época certa para o plantio de hortaliças, (tinham horta em casa, para ajudar na alimentação da família), além de dicas sobre medicina caseira, receitas, informações variadas sobre o mundo em geral, acerca das coisas que aconteciam, até horóscopo previsto para muito tempo. Sobre esse período, Mônica afirma:

A leitura sempre fez parte da minha vida (...), desde criança. Minha mãe era professora e meu pai era comerciante, nós somos oito filhos, eu sou a quinta, e meu pai contava histórias para nós, inventava histórias ou lia histórias infantis (...). Tinha histórias do João sem perna, sem braço, que ele contava principalmente nos dias de chuva ou temporal, na falta de luz que era comum (...) e a gente se assustava um monte, fica todo mundo nervoso, todos agitadíssimos... Vai cair um fantasma! Dava um trovão, mas a gente gostava e aquilo foi incentivando pra que a gente fosse atrás da leitura, e tivesse a leitura presente, e ele lia muito também, a minha mãe e ele.

Pela citação reproduzida acima, da entrevista realizada com a professora Mônica, pode-se perceber que a leitura sempre fez parte da sua vida, como ela afirma. Ela é, pode-se dizer, uma *herdeira*, na concepção de Batista (1998), filha de pais leitores. Nesse sentido, pode-se afirmar também que seu letramento iniciou cedo, na família. Sobre seus primeiros interesses pela leitura diz: *meu interesse pela leitura iniciou cedo porque eu queria saber o que era que estava escrito naquelas letrinhas juntas*. E segue afirmando:

A história da minha leitura se confunde com a história de minha vida, pois ela está presente sempre, em todos os momentos. Quando criança, adolescente, jovem, enamorada, adulta, grávida, lendo histórias para meus filhos, iniciando-os nas suas primeiras letras e leituras e acompanhando-os até hoje, quando em suas faculdades. Creio que a leitura em minha vida estará presente mesmo após a

minha morte, porque deverá ficar a lembrança em meus escritos da leitora que ora sou.

Pelo fato de sua mãe ser sócia da Biblioteca do Colégio Assis Brasil, da Biblioteca Estadual, da Municipal, e da biblioteca da Associação Sul-riograndense de Professores, em Pelotas, ela lia coleções inteiras de romances. Afirmou na entrevista:

Eu praticamente devorei a biblioteca do Assis Brasil. Eu consegui ler toda. Minha mãe era sócia da biblioteca estadual, da municipal... eu também pegava livros lá. Na biblioteca Sul-riograndense de Professores (...) eu li toda Coleção das Moças. Eu li todinha, todinha.

Atualmente a professora Mônica mantém idas regulares a Pelotas e Porto Alegre, onde tem irmãs morando e onde faz exames médicos mensais, o que a obriga a sair de seu “sítio”. Nessas viagens a Pelotas e Porto Alegre costuma sair com suas irmãs e diz vai a livrarias, que já foi à noite de autógrafos de livros, a lançamentos, e foi presenteada pelas irmãs com livros, pois diz que todas estão muito bem financeiramente o que possibilita isso. Além disso, também assina e compra jornais e revistas e efetua compras eventualmente, em geral de obras didáticas e paradidáticas, de um vendedor ambulante que vai à escola, em Piratini, algumas vezes durante o ano. Em sua casa os livros ocupam lugar de destaque: estão dispostos em estantes, compondo uma biblioteca particular, na sala principal, logo em frente à porta de entrada da residência. É um espaço-lugar que revela a mulher que é e o lugar da leitura e do livro em sua vida. Objeto de prazer e de satisfação, o livro tem para a professora Mônica um caráter erótico e sexual. Ao ser indagada, na entrevista, qual sua relação com os livros, afirmou: *realmente a relação da gente com o livro é sempre erótica, sexual, né? E ela é... Tu vê, tu pega o livro, tu acaricia o livro, sente... (...) Fica um pedaço do livro dentro de ti!*

A história da professora Mônica sugere um entrelaçamento entre vida e livros. É possível perceber em seus relatos a presença marcante dos livros e da leitura em sua vida. Na infância a emoção das histórias narradas ou lidas, na juventude o livro como fonte de prazer, histórias vividas intensamente, heroínas assumidas, amores idealizados, grandes paixões vividas com os protagonistas dos romances que leu. O livro para ela é mais do que um mero objeto material. É algo incorporado, guardado, arquivado, vivido! Expressa isso tudo em seu trabalho com adolescentes e jovens na área de Língua Portuguesa.

A outra professora que participou da pesquisa, Tânia, tem 48 anos e 27 de magistério. É casada e tem duas filhas, uma delas já é professora também. O marido é professor e proprietário rural. É Graduada em Letras (Português/ Inglês) pela Universidade Católica de Pelotas (UCPEL). Trabalha 40 horas na mesma escola e, como disse no início do trabalho, é professora de Língua Portuguesa, Inglês e Literatura no Ensino Médio e Supervisora de Estágio do Curso Normal. Afirmou por ocasião da entrevista:

Sou professora de Língua Portuguesa no Ensino Médio, tenho 27 anos de Magistério e considero a leitura a base de toda a educação, pois quem lê sabe se comunicar, defender suas idéias e argumentar seu posicionamento. Considero que a leitura informa, cria o senso crítico e nos torna cidadãos conscientes do nosso papel no mundo.

Na mesma entrevista falou sobre a leitura em sua vida:

A leitura entrou em minha vida aos poucos e talvez um pouco sem motivação ou objetivos de estimular o interesse pela mesma. Embora meu pai assinasse o jornal diariamente, nunca fui estimulada a ler. Então, meu primeiro contato com livros infantis foi na escola, quando entrei, com seis anos, para o Jardim de Infância. Comecei, então, a ouvir histórias e a ter contato com livros de gravuras. Não era hábito, em minha casa, comprar-se livros, a não ser os exigidos pela escola dos meus irmãos mais velhos, somente livros didáticos e meus pais liam muito a revista Manchete.

Embora a fala de Tânia revele que “a leitura entrou em minha vida aos poucos e talvez um pouco sem motivação ou objetivos de estimular o interesse pela mesma”, podemos perceber – pelas reflexões sobre a questão da leitura ao longo da sua entrevista e do questionário feito por escrito – que esse aspecto, a leitura, é bastante importante na sua vida pessoal e profissional. A professora Tânia revela uma grande preocupação e consciência da importância da leitura na vida das pessoas e em especial dos alunos com os quais trabalha.

Segundo afirma, a leitura entrou em sua vida de forma mais sistemática quando iniciou sua escolaridade, caracterizando, talvez, aquilo que Batista (1998) considerou como *leitor escolar*, embora em casa os pais lessem jornal e as famosas, na época, revistas *Manchete* e *Cruzeiro*. Nunca se interessou ou foi, em casa, incentivada a ler, como ela mesma diz. Mesmo assim afirma que até a 5ª série já tinha lido *Poliana* e gibis do *Tio Patinhas*. Sua preferência era sempre por ouvir historinhas contadas pelas professoras e em casa por uma irmã de criação mais velha que cantava, brincava de roda e, às vezes, contava histórias.

Ressaltando o importante papel exercido pela escola na sua formação como leitora, surgiram no curso ginásial, peças de teatro semanais que eram montadas desde peças já existentes ou elaboradas a partir de obras literárias. Este foi um fato bastante importante para a consolidação da leitura em sua vida, conforme afirma. Quando começou o Científico, curso da época, suas preferências literárias começaram a mudar, e seria o amadurecimento da leitora Tânia, que, a partir de então, como afirmou, passou a ler por prazer. Os livros de romance que a seduziram na época, e até hoje fazem parte de seu cotidiano como leitora, aliado, também, a revistas semanais e informativas passaram a ser fonte de leitura constante. Hoje é uma “leitora eclética” de vários autores como, por exemplo, Luiz Fernando Veríssimo, Moacir Scliar, Paulo Coelho, e de revistas como *Isto É*,

Isto É Gente, Escola, Nova Escola, Mundo Jovem e outras. Lê diariamente o jornal *Zero Hora*, o qual é assinante.

Quando precisa de algum livro didático, ou qualquer outro material didático, compra em livrarias, fora de Piratini, e, com mais frequência, de um vendedor ambulante que a cada dois meses vai à escola e coloca todos os livros (didáticos, paradidáticos, dicionários, literatura, literatura infantil, infanto-juvenil...) sobre a mesa na sala dos professores e deixa por mais ou menos dois dias à disposição dos/as professores/as; todos folheiam, olham, mexem e fazem seus pedidos, que são pagos em até seis vezes com cheque, o que facilita bastante e estimula a compra. As outras professoras pesquisadas também usam esse “serviço”. A professora Tânia usa, também, a compra pelo reembolso postal. Sempre que pode e se interessa por algum livro não disponível para aquisição de acesso imediato liga para as editoras e o solicita. As mesmas enviam e ela paga pelo boleto bancário ou depósito. A professora Tânia recebe, ainda, material –livros e apostilas - de uma sobrinha que trabalha em Pelotas em um cursinho Pré-vestibular. Recebe e compra principalmente livros de Redação, de Língua Portuguesa, de Produção Textual, Inglês, para Vestibular/Vestibulandos. É sua prática socializar esse material na escola entre os colegas.

A última professora pesquisada, Cláudia, tem 30 anos e 11 de profissão. É casada e o marido é também professor e trabalha igualmente na Escola Ponche Verde, tem uma filha pequena. É formada em Pedagogia pela Universidade Católica de Pelotas (UCPEL), Extensão Piratini, e cursou Especialização em Educação na Fundação Universidade de Rio Grande (FURG). Cláudia trabalha 40 horas, apenas 20 na Escola Ponche Verde e, já afirmei anteriormente, é professora de Didáticas Específicas no Curso Normal: Metodologia e Prática do Ensino, Didática Geral, da Alfabetização, da Linguagem. Além disso, Cláudia trabalha com uma 5ª série, no turno matutino, em outra escola. Ao falar sobre sua história de vida, afirmou:

Eu percebi assim (...) como vinha de uma classe baixa, meu pai pobre, vendedor e criador de galinha caipira, aonde é que eu ia me superar? No estudo! Como é que eu ia me superar nos estudos? Só poderia ler... ler... ler... Onde é que eu ia adquirir conhecimento? Na leitura!
(...)

(...) Porque eu era feinha, esquisitinha (...) O que me diferenciava dos outros era a leitura. A leitura foi o impulso da minha vida (...) leituras constantes do... conteúdo de escola... pras provas sempre assim, nunca parei de ler...

Pelo fragmento da entrevista de Cláudia, é possível perceber que a leitura foi, ao longo de sua vida, uma estratégia para garantir uma trajetória pessoal, escolar e social que superasse sua condição familiar, econômica. Ela investiu - e continua investindo -, bem como sua família, o pai principalmente, na escola e na leitura.

Foi em um ambiente praticamente sem livros, sem historinhas, sem cadernos que a professora Cláudia nasceu. Os livros lá chegaram por sua causa, seu interesse atraiu livros e materiais impressos que foram entrando em sua casa, em sua vida, ganhando cada vez mais espaço e prioridade e nunca mais saíram. Além da família que apesar das poucas posses, incentiva e comprava materiais, livros e revistas, na sua trajetória encontrou uma pessoa, um amigo da família, que a incentivou, através de doações de materiais impressos, para a leitura:

(...) Ele descobriu que eu gostava de livros (...) aí ele começou a mandar livros pra mim. E eu olhava as gravuras (...) e achava lindo, lindo (...) e me lembro até hoje, ele me mandou uma coleção de livros sobre animais. Eu folheava tudo em desespero (...) não gostava muito de brincar de boneca mais era leitura, despertava aquela leitura, brincava de professora, dava aula e nem tinha entrado pra escola ainda.

Atualmente para ter acesso a revistas toma-as emprestadas, lê em locais públicos, mas principalmente compra e assina em conjunto com uma amiga, Gládis, a revista *Cláudia*. Essa amiga é secretária de uma escola rural

onde a professora Cláudia trabalhou. Embora Cláudia não trabalhe mais nessa escola continuam amigas e dividindo a assinatura dessa revista. As duas lêem a revista sempre e cada uma fica “dona” de um exemplar a cada mês alternado (por exemplo, a revista de maio fica com Cláudia e a de junho com a Gládis e assim sucessivamente). É uma estratégia “consociada” de aquisição de material de leitura. Elas apreciam a revista porque consideram que há “de tudo”: comportamento, sexualidade, entrevistas, moda, beleza, etc. Pode-se caracterizar, assim, essa leitura como informativa e recreativa. A professora Cláudia relata que quando ainda estava nessa escola e a revista chegava para elas, bem embalada pela editora, era ‘um furor’, ‘um frenesi’, causado por algumas professoras que queriam também ler a revista, que se tornava objeto de disputa e de desejo. Mas tinham que “aguardar na fila”, primeiro liam as duas assinantes e depois, com muita recomendação e prazo para devolução, as demais. A revista era, portanto, emprestada a todas da escola. Lembra, ainda, que nessa época sempre aproveitou o percurso de ônibus entre a casa e a escola, aproximadamente 30 Km, para ler.

Na adolescência lia diariamente obras literárias, atualmente faz uma leitura eventual devido ao tempo que prioriza a leituras específicas voltadas para sua área de atuação. Quando tem oportunidades lê romance, suspense, infanto-juvenil, aventura, auto-ajuda. Não tem um autor preferido e sim vários, conforme indicou. Procura comprar livros e quando possível e necessário empresta-os de alguém. Investe principalmente na compra de livros profissionais – área de educação. Atualmente está lendo Içami Tiba, *Mulheres são cobra, homens são polvo*. Afirma que trabalhou com esse mesmo autor em sala de aula com as alunas do Curso Normal, o livro *Quem ama educa*. É, portanto, um autor que aprecia.

Em sua casa já existe uma biblioteca com aproximadamente 200 volumes, predominantemente pedagógicos que são principalmente bibliografia para a sua área de atuação. Costuma dizer que está sempre

endividada por causa dos livros, isto se deve a freqüente aquisição de obras direcionadas ao curso *Complemento do Magistério* no qual leciona quatro disciplinas. Em função disso está sempre buscando aperfeiçoamento através de leituras constantes. Uma das formas que utiliza para adquirir livros é a internet: *estou sempre buscando coisa nova, vou na Internet. Ah! Surgiu tal livro novo, eu digo: "Ah! Esse é interessantíssimo tenho que conseguir!". Eu compro muito livro. Estou sempre endividada por causa de livro...*

A pesquisa indicou muitas outras questões. Considero, contudo, que os dados aqui apresentados permitem uma importante discussão relacionada à história da leitura e das práticas de leitura. Para isso, nas considerações finais, a seguir, apresento, de forma muito sucinta, as conclusões mais significativas da investigação realizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados principais da pesquisa realizada indicam que as professoras são leitoras, realizam menos leituras literárias e mais leituras informativas e profissionais. Todas encontram formas de adquirir material impresso: emprestam, assinam, compram de um vendedor ambulante que visita a escola, pelo reembolso postal, pela internet, em visitas a centros maiores como Pelotas e Porto Alegre, visto que em Piratini não há livrarias e sequer banca de jornais (apenas uma loja que vende algumas poucas revistas e gibis e um bar que vende jornais, somente *Zero Hora*, de Porto Alegre e *Diário Popular*, de Pelotas).

As histórias de vida das professoras indicam que duas delas formaram-se leitoras principalmente na família, ou em função da família, mas de forma diferenciada. Uma delas – Mônica - é, de uma certa forma, *herdeira*, filha de pais leitores e em função disso a leitura foi quase que algo *natural* em sua vida; a outra – Cláudia -, mesmo sendo filha de pai analfabeto e mãe alfabetizada mas não escolarizada, formou-se leitora pelo

investimento, incentivo e valorização dos pais na escola e na leitura; a última professora – Tânia – pode ser caracterizada como *leitora escolar*. Sua história revela que a escola teve papel preponderante na sua formação como leitora (Cf. Batista, 1998).

É preciso dizer, ainda, que as três professoras, além de *leitoras* são *escritoras*. Escrevem poesias, poemas, contos, textos didáticos, etc. As professoras Mônica e Tânia são as *escribas da escola*. São sempre solicitadas a escreverem convites, avisos, bilhetes, programações, apresentações, homenagens, textos variados. E estão sempre disponíveis para tal “tarefa”. Isso pode nos indicar a relação entre *professoras-leitoras* e *professoras-escritoras*.

Por fim, as narrativas das três professoras indicam uma grande preocupação com a formação de leitores em suas práticas pedagógicas.

Referências Bibliográficas

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Os professores são “não-leitores”? In: MARINHO, Marildes & SILVA, Ceris Salete Ribas. *Leituras do professor*. SP: Mercado de Letras, ALB, 1998.

ERRANTE, Antoinette. Mas afinal, a memória é de quem? Histórias orais e modos de lembrar e contar. *História da Educação*. ASPHE/FaE-UFPEL. N° 8, setembro, 2000. p. 141-174.

MARTINAZZO, Celso José (org.). *História de vida de professores: formação, experiências e práticas*. Ijuí: Unijuí, 2000

QUEIRÓZ, Maria Isaura P. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. VON SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes (org.). *Experimentos com Histórias de vida (Itália-Brasil)*. São Paulo: Vértice, 1988.

TARDELLI, Gláucia M. P. Histórias de leitura de professores: as diferentes maneiras de ler. In: SILVA, Lílian Lopes M. da. *Entre leitores, alunos, professores*. Campinas, SP: Komedi: Arte Escrita, 2001.

HISTÓRIAS E POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE NOVO HAMBURGO: ALINHAVOS EM PAPELÃO?

Beatriz T. Daudt Fischer

beatrizf@unisinós.br

Michele Muccillo Gonçalves

Pedagogia/UNISINOS

Na medida em que a infância é colocada em discurso, reconhecida e valorizada, constitui-se igualmente instância de luta e poder. Modos de fazer edificam saberes, creditados como verdadeiros, vindo a constituir-se no que pode ser dito e deve ser feito com relação à criança desta faixa etária hoje. De onde emergiram? Que condições de possibilidade proporcionaram alguns empoderamentos? Como determinadas propostas vão se efetivando em determinada comunidade? Esta pesquisa busca esta e outras respostas, investigando histórias e políticas de atenção à infância em Novo Hamburgo, município da área metropolitana de Porto Alegre. Busca-se evidenciar de que modo, e em diferentes momentos, determinadas práticas objetivaram determinadas formas de enunciar e/ou executar determinados encaminhamentos. Como recorte temporal, um estudo exploratório permitiu definir a década de 30 do século XX como primórdios de atenção institucionalizada a crianças de zero a seis anos naquela localidade. Além de periódicos, constituem fontes de investigação livros que tratam da história das instituições locais. Como fontes orais, depoimentos de ex-professoras que atuaram nas décadas de 40 e 50 do século passado. No conjunto podem ser visualizados alguns fatos coincidentes, algumas regularidades, permitindo esboçar pequenos universos discursivos. Tais recorrências deverão ser problematizadas, esboçando-se redes articuladas entre si e entre instâncias de poder envolvidas. Mas, por qual razão este título? Explica-se: no início do século XX, ainda como orientação advinda de Froebel para os *kindergarten*, alinhavos em papelão consistia numa prática pedagógica relacionada aos *dons* e era diariamente desenvolvida. Em pedaços de cartolina estavam pontilhados desenhos que as crianças deveriam seguir com linhas ou fitas, formando figuras. Hoje sites na internet vendem a idéia, mas no lugar de papelão anunciam suporte de acrílico, em lugar da linha de algodão, cordas de poliéster. Decidiu-se fazer com esta marca do passado, tão grata a ex-professoras e ex-alunos em seus depoimentos, um exercício metafórico: até que ponto se pode livremente associar o objetivo, a prática, o artefato daquela atividade com a própria história da Educação Infantil no município de Novo Hamburgo? A história e as histórias, a política e as políticas que estamos problematizando, poderão se configurar como o que ocorreu com os *alinhavos em papelão*?

Nas primeiras décadas do século XX, *alinhavo em papelão* consistia numa prática pedagógica diariamente desenvolvida em Jardins de Infância. Derivada ainda da filosofia de Froebel para os *kindergarten*, tal prática estava relacionada à pedagogia dos *dons*¹. Em pedaços de cartolina estavam pontilhados desenhos, muitas vezes esboçados pela própria professora, os quais as crianças deveriam seguir com linhas de algodão ou fitas, formando figuras. Hoje tal atividade não foi totalmente abandonada, embora ela tenha incorporado novos suportes materiais e, quem sabe, novos objetivos. Hoje sites na internet vendem a proposta, mas no lugar de papelão anuncia-se suporte de plástico, em lugar da linha de algodão ou lã, vendem-se cordas de poliéster. Então, decidiu-se fazer com esta marca do passado, tão grata a ex-professoras e ex-alunos em seus depoimentos, um exercício metafórico: até que ponto se pode livremente associar o objetivo, o artefato, o envolvimento e as práticas daquela época com a própria história da Educação Infantil na comunidade que aqui se estuda? A história e as histórias, a política e as políticas, que hoje estamos problematizando, podem ser metaforicamente associadas com o que ocorreu com as transformações ocorridas aos antigos *alinhavos em papelão*? Vejamos o que é possível depreender dos parágrafos que seguem.

Criança, enquanto sujeito de direitos, é discurso recente na história de nosso país. Embora muito ouvimos falar acerca do atendimento à infância, ou ao que se costuma denominar “atenção ao pré-escolar”, é somente a partir da constituição de 1988 que tais definições passam a edificar-se como políticas públicas mais efetivas, passíveis de controle pela sociedade e de fiscalização permanente pelo estado (Kramer, 1992). É também a partir da década de 80, e ao longo dos anos seguintes, que com mais intensidade surge no Brasil estudos e pesquisas tendo a

¹ Para Froebel (1782-1852), à primeira educação caberia tratar diretamente do desenvolvimento físico e influir no espiritual por meio do exercício dos sentidos; esta perspectiva incluía desenvolver atividades progressivas em termos de complexidade, entre elas, a confecção de alinhavos.

infância como categoria de análise, não só ampliando o leque de possibilidades investigativas, como promovendo o estatuto teórico metodológico em torno do tema (Rocha, 1999). Desde então, estudos incorporando questões correlatas à criança de zero a seis anos vêm contribuindo para uma produção considerável da área, indo além do que concerne a aspectos psico-pedagógicos, centrando-se principalmente no que diz respeito a políticas de atenção a esta faixa etária.

De um modo geral, ao longo dos tempos, a infância pobre foi vista como ameaçadora para o futuro da ordem social. (Alvin, 1988 e Rizzini, 1989 e 1991); desta forma, em termos de investigação histórica, as produções têm também se vinculado a estudos sobre crianças em situação de risco. (Quinteiro, 2002). Ou conforme Kuhlmann, (1988 p. 16) em relação a esta temática “a história da assistência, ao lado da história da família e da educação têm se constituído como principais vertentes, independente de enfoque e método”. Não é dessa perspectiva, entretanto, que aqui se propõe a presente pesquisa, mas muito mais no sentido que alguns outros estudos sobre a história da infância têm recentemente apontado. Produções como as de ARIÉS (1978), GÉLIS (1991), Naradowski (2001); ou mesmo sobre a história a história da infância no Brasil, analisada por Freitas (2001), Del Priore (1992), Kuhlmann Jr. (2000), Gondra (2002), Guirardelli Jr. (1997), entre outros, vem alertar para outras dimensões. A perspectiva que aqui se assume é a de encarar a Educação Infantil como produzida por discursos e práticas. Assim, esta proposta não pretende seguir um percurso investigativo visando à infância em si como objeto de análise. O que se pretende é investigar a Educação Infantil, em seus discursos e práticas ao longo de determinado tempo e espaço, relacionando políticas e intervenções operacionais atravessadas por redes de poder, em instâncias escolarizadas ou não. Para tal, a busca de acervos, de fontes escritas, orais e iconográficas constitui-se tarefa imprescindível. A pesquisa visa ocupar-se de práticas envolvendo micro acontecimentos, alguns anônimos e outros que por ventura têm merecido maior atenção. O importante é que a Educação Infantil, ao longo do

século XX e início do XXI, no município em estudo, certamente vem sendo encarada não como objeto natural, ali desde sempre processada, mas como uma construção social, um determinado modo de colocar-se na comunidade.

Partindo de discursos que circulam no presente - em especial aqueles que propõem e conceituam determinados modos de “ver, dizer e fazer” a Educação Infantil – a investigação tem buscado reconstituir trajetórias de sujeitos e instituições que operaram em diferentes instâncias. Com tais dados pretende-se verificar de que modo, e em diferentes momentos da história, tais práticas objetivaram determinadas formas de enunciar e/ou executar determinadas políticas. Assume-se que algumas se instalam ao longo do tempo, a partir de tramas complexas e de diferentes interesses em confronto.

Quanto ao campo empírico, elege-se Novo Hamburgo - município originalmente de imigração alemã, situado no Vale do Rio dos Sinos, região metropolitana de Porto Alegre/RS - fundamentalmente devido ao fato de ser este um município que incorpora as características de uma região industrial que cresceu seguindo o modelo capitalista de desenvolvimento, evidenciando aos poucos contrastes gritantes entre as camadas sociais. Segundo Saul (1988), esta cidade, como as demais do Vale dos Sinos, caracterizou-se sempre por práticas que evitassem o conflito, buscando a harmonia entre capital e trabalho². Considerando que o atendimento à criança de zero a seis anos esteve diretamente relacionado à mãe operária por determinado período do século XX, interessa à pesquisa verificar esta questão com acuidade. Sabe-se também que o referido município, talvez por derivar de colonização

² Conforme Saul (1988), a maioria dos movimentos reivindicatórios – em especial os desencadeados pelos operários da indústria calçadista – foram abafados, quer seja pela forma assistencialista com que empresários lidavam com seus empregados, quer seja pela influência da Igreja Católica ou ainda pela propaganda anti-comunista, estimulada pela imprensa local e a de Porto Alegre.

germânica, constituiu-se numa comunidade sempre atenta a buscar soluções e alternativas para as questões educacionais.

Com relação ao recorte temporal, delimitou-se o século XX, desde a data possível (não se conseguiu dados anteriores à década de 30) aos dias de hoje, com possibilidade de vir a se elaborar um diagnóstico do tempo presente, no que concerne ao dizer/fazer Educação Infantil no referido município.

No processo de pesquisa até agora desenvolvido, quanto à instância pública, dois campos empíricos distintos merecem atenção. Um relacionado ao sistema de saúde vinculado ao governo estadual. Nele estão relacionados programas de higienização e de atendimento a mães e crianças de zero a três anos, desde a década de quarenta do século XX. Ainda não se conseguiu consulta ao acervo, e há também de investigar fontes orais que atuaram em diferentes etapas de tais programas (higienistas sanitárias, por exemplo). Também se sabe que é preciso buscar dados junto à Secretaria de Ação Social, uma vez que tradicionalmente a política de creches esteve sempre vinculada a este setor, inclusive no que se refere aos convênios mediados pela Legião Brasileira de Assistência - LBA, de 1942 até o primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso, quando foi extinta.

O fato de, em nosso país ao longo dos anos, o atendimento à infância ter sido de responsabilidade diversa (Ministério da Saúde, da Assistência Social, e só mais recentemente do Ministério da Educação) faz com que a presente investigação tenha encontrado dificuldades para localizar determinadas fontes documentais. As informações até agora coletadas permitem saber, por exemplo, que nesta comunidade por algum tempo (entre as décadas de 50 e 80 aproximadamente) a atenção à criança, na fase da primeira infância, foi de responsabilidade da Secretaria Municipal de Saúde e Assistência Social, com algumas articulações envolvendo a já referida LBA. A busca por dados, entretanto, deparou-se concretamente com porão escuro e inúmeros documentos

empilhados (e empoeirados) aguardando não só autorização para serem consultados como, inclusive, condições de pesquisa. Este é um dos desafios que deve ser enfrentado a seguir, no desdobramento do trabalho.

O outro campo empírico refere-se às atividades de escolarização.. Na década de 30 do século passado, instala-se o primeiro Grupo Escolar da cidade. Há referência no periódico pioneiro do município, jornal denominado *O 5 de abril*, afirmando que, na rede pública estadual, foi neste estabelecimento que se instituiu, a primeira classe de atendimento à criança menor de sete anos, quando a legislação atribuía escolaridade obrigatória somente a partir desta idade. Embora sobre esta escola encontraram-se notícias datadas de 1930³, não se conseguiu apurar a data precisa de instalação de classes infantis. A referência mais antiga é de 1942. Vale frisar que a descrição evidencia o contexto que então vivia o país, quando crianças de tenra idade cantam o Hino Nacional em plena festinha de Páscoa:

O jardim de infância recentemente instalado, anexo ao grupo escolar D. Pedro II, conta já com avultada matrícula de petizada. Os garotos ali vão fazer os primeiros ensaios para sua formatura moral e intelectual. O grupo sob a inteligente direção da professora D. Carolina Carvalho, promoveu às 9h de quarta-feira última a Festa de Páscoa, no jardim de infância para deleitar os pequeninos. A interessante festa foi assistida pela Delegada Regional de Ensino, senhorinha Nair Maria Becker, professora e alunos do Grupo Escolar, obedecendo a seguinte ordem: Hino Nacional pelos pequenos; Distribuição de chocolates e balas com pequenas lembranças (segue o restante da programação). Em nome do corpo docente do grupo, a professora Srta. Diamantina Pirillo, fez calorosa saudação de agradecimento à delegada D. Nair, pelo seu amparo moral e material para a instituição do jardim, sendo-lhe oferecido, pela menina Celi Kuechler. Em retribuição, obsequiou os pequeninos e também os grandinhos com saboroso bolo. A parte final do programa constou do canto do Hino Nacional pelos presentes... ”

³ Serão atacados, segunda-feira próxima, com todo rigor, as obras de adaptação do edifício situado à rua 1º de Março, destinado ao Grupo Escolar, prestes a ser instalado (*O 5 de Abril*, 06/06/1930, p. 2).

(Jornal *O 5 de Abril*, 05/04/1942, p.2, não grifado no original).

No que diz respeito a turmas de jardim de infância e de pré-escola deste estabelecimento (historicamente considerado um marco em termos de instituição escolar em Novo Hamburgo), verificou-se uma carência na documentação ou mesmo em termos de fontes orais ao longo de sua primeira década. Conseguiu-se localizar uma professora que lá atuou em classe de jardim de infância nos idos de 1952:

Aí eu cheguei e era assim: a professora mais antiga tinha direito de escolher o turno. Quando a diretora distribuiu, ninguém quis o Jardim de infância. Tinha gente com curso de Jardim de infância e disse “não quero mais”. Ninguém queria. A diretora me disse: Branca, tu não aceitas a classe de Jardim? Eu pensei: “Pegar jardim?” Eu tinha vindo da 5ª série... Mas essa vaga era de manhã. Aí então eu fiquei com o jardim de infância (Profa. Lenira).

Dando continuidade ao seu depoimento, ficou mais explicitada a razão porque naquele momento trabalhar com os pequenos não era uma preferência entre o colegiado de professoras, já que numa única sala de aula podia haver 55 alunos, como foi neste caso relatado⁴. Perguntada sobre a idade das crianças, ela respondeu que havia crianças de idades diversas: “algumas nem tinham feito 3 anos e a gente tinha que preparar outras para o primeiro ano [para a alfabetização]”. Além disso, ainda complementa: “e na turma tinha uma menina excepcional”. Entretanto, pelas lembranças fica evidente que o trabalho era de qualidade:

⁴ O número elevado de crianças nas salas de Jardim de Infância parece constituir-se uma prática neste município: “A professora Maria Pechmann, ocasionalmente auxiliada por Marta Pechmann, em 1948, tem 50 crianças sob seus cuidados no Jardim de Infância” (Sarlet, op cit, p. 111, referindo-se à Fundação Evangélica, que trataremos a seguir.)

Eu sei de pessoas que tiraram os filhos de escola particular e foram pra lá (...) Mas eu fiquei doente, sabe? Eu fiquei doente do sistema nervoso (...) E depois o estado não tinha verbas naquela época para colocar mais professoras (...) e a minha mãe [professora na mesma escola] que já estava esperando a aposentadoria, ela vinha na hora do recreio e ficava ajudando a controlar as crianças, porque eles se espalhavam no meio do pátio, entre os balanços... tTnha que cuidar, né? Aí ela dava uma olhadinha pra mim (Profa. Lenira).

Significativo constatar que, conforme o depoimento da entrevistada, não havia uma orientação pedagógica específica para tais classes, cabendo à professora definir seus encaminhamentos e linha a seguir.

Já na rede privada de ensino, os dados acusam a experiência pioneira em termos de atendimento à infância no município. A pesquisa localiza no ano de 1931 a primeira notícia sobre o assunto. Duas são as fontes que levam a tal constatação. Na obra de Sarlet (1993, p. 108), encontramos as seguintes referências:

De 1928 a 1931, serviu em Hamburgo Velho⁵ o pastor Ulrich Schliemann. Como aquela foi uma época de criação de novas escolas e novos cursos, também na Fundação Evangélica, em 1931, ele sugeriu às senhoras do “Evangelischer Frauenverein” de Hamburgo Velho à criação de um “Kindergarten”, uma vez que na Fundação Evangélica havia uma diaconisa, especializada em educação pré-escolar, e que poderia orientar o trabalho. As senhoras puseram mãos à obra. Uma casa para abrigar as crianças foi construída junto à casa paroquial e, em junho de 1931, com 30 crianças, sob os cuidados de Edith Schmidt e a orientação da diaconisa, foi inaugurado o Jardim de Infância. Para cuidar das crianças durante o ano seguinte, foi convidada a senhorita Maria Pechmann .

⁵ Trata-se do bairro que deu origem ao município.

Outra fonte que confirma o acontecimento é o periódico da cidade, quando noticia:

Jardim de Infância: A sociedade de Senhoras da comunidade Evangélica está ultimando a instalação de um jardim de infancia (Kinder Garten) par o próximo anno. O referido Jardim poderá ser visitado por menores de 4 a 7 annos. Quer pela excelentes installações com que o novo Recreio Infantil está dotado, quer pelos cuidados de suas educadoras, saberão, certamente, os srs. Paes matricular seus filhos, dando-lhes assim os primeiros rudimentos e sobre tudo proveitosa segurança (*O 5 de Abril*, 11/12/1931, p.2)⁶.

A pesquisa de Sarlet (op cit), entretanto, refere que em anos imediatamente subsequêntes, por razões econômicas, aquela experiência pioneira não consegue se manter conforme havia sido sonhada: “Após estes dois primeiros annos, minguaram os recursos da Associação das Senhoras Evangélicas. Não havia como ampliar o Jardim de Infância e nem como manter a diaconisa especializada. As senhoras decidiram doar o Jardim de Infância com suas instalações à Fundação Evangélica em 1934” (p.108).

Constata-se, porém que, paradoxalmente, este fato provocado por carência de recursos vai servir como desencadeador de um espaço histórico de formação de professoras para Educação Infantil: a Fundação Evangélica virá a se constituir como uma das instituições mais importantes e decisivas no processo de discussão e preparação de profissionais desta área em todo Vale dos Sinos e até mesmo no Rio grande do Sul⁷. Os dados da referida pesquisadora informam a etapa fundacional deste processo, que de fato teve sua gênese em 1910, “quando da inauguração da nossa Escola de *Alt-und Neu Hamburg*.

⁶ Conforme já verificado em parágrafos anteriores, respeita-se a grafia conforme consta nos originais.

⁷ Além de ser pioneira na edificação de Cursos na modalidade de Estudos Adicionais (complementares ao Curso regular de Magistério), é nesta instituição que acontece anualmente, desde 1980, o Simpósio de Educação Infantil, reunindo em média 400 a 500 educadores/as em torno de pesquisadores/as e especialistas que discutem temas contemporâneos emergentes.

Lembramos que, por iniciativa do Pastor Pechmann, na ocasião foi fundado o primeiro grupo de senhoras evangélicas, então ligado ao *Gustav Adolf Verein, Obra Gustavo Adolfo*. Uma das metas era a colaboração na educação e formação de moças” (op cit, p. 108). E logo a seguir complementa:

Em março de 1934, teve início o primeiro “Curso para formação de Professoras de Jardim de Infância”, na Fundação Evangélica. Com isto foi concretizado um antigo projeto, pois já no início do século haviam sido detectadas estas necessidades. De 1934 a 1937, formaram-se nove professoras. As cinco alunas de 1938 acabaram não se formando, em decorrência das dificuldades surgidas com o Corpo docente de língua alemã, então proibida por motivo da “Campanha de Nacionalização” (idem, p. 108).

Um documento significativo datado de 10 de dezembro de 1938, hoje incorporado ao acervo da instituição, consiste na cópia do diploma da aluna Ruth Mater, cujo cabeçalho diz: *Evangelisches Stift in Hamburgo Velho*, e em seguida: *Zeugnis über die Befähigung als Kindergärtnerin*. Ou seja, *Fundação Evangélica de Hamburgo Velho*. Seguido de: *Diploma de Jardineira de Infância*. Entre os demais dados que constam do documento, destaca-se a confissão religiosa da aluna, *evangelischen Bekenntnisses* (evangélica), a data do exame final, seguido da nota *Sehr gut* (Muito Bom). Antes das sete assinaturas da *Die Prüfungskommission* (Comissão Examinadora), consta também em língua alemã: *A Senhorita Ruth Mater está apta para desempenhar a função de Diretora de Jardins de Infância e de educacionista nos lares*.

Conforme se pode deduzir, e conhecendo o contexto da época, todo um ritual e rigor estavam presentes nesta formação. Em termos de filosofia pedagógica, Sarlet (op cit) dá conta que o trabalho nesta instituição era inspirado nas idéias de Froebel e de Kerschensteiner, tanto no Curso de Formação como na sala de aula do Jardim de Infância que ali se oferecia. Vale lembrar que não eram diferentes das idéias que

norteavam também a orientação nos Jardins de Infância em outras instituições do país (Kuhlmann, 1998).

Ainda em relação às iniciativas de instituições privadas no município em estudo, é importante verificar que no ano imediatamente seguinte à instalação deste Jardim de Infância sob a orientação da comunidade de orientação evangélica, uma escola privada católica também decide abrir-se para tal experiência, anunciando no jornal local: “*Collegio São Luiz: As aulas deste estabelecimento terão início também no dia 1º de março próximo. Anexo funcionará sob os cuidados de rvma. Irmãs, um bem instalado Jardim de Infancia, onde serão aceitas creanças desde a idade de 3 annos*” (O 5 de Abril, 26/02/1932). Cabe continuar investigando a fim de verificar que elementos de contexto levam as duas instituições a tomar tais iniciativas quase ao mesmo tempo. Não estaria engendrando-se um tipo de modernização urbano-industrial, buscando edificar-se um *ethos de civilidade* pautando, como diz Freitas (2002, p. 351) numa nova disciplina social, remodeladora e em todos os aspectos, saudável, tendo como ponto de partida, a criança? Obviamente há que acrescentar que as duas principais ordens confessionais da cidade também disputam espaço e influência naquele momento. Estas e outras questões merecem ser perseguidas na próxima etapa de investigação.

Outro aspecto que merece atenção: até que ponto iniciativas efetivadas por ordens religiosas (Colégio São Luiz, católico, pertencia à Congregação das Irmãs de Santa Catarina, por exemplo; Fundação Evangélica à confissão Luterana) podem ser consideradas de caráter eminentemente privado e autônomo? Talvez aqui o conceito de que *público* não necessariamente precisa ser entendido como *estatal* – tema caro a alguns cientistas políticos, como Coutinho (1985) e Avritzer (1993) – deva ser levado em conta. É o que acontece quando a professora Branca, em seu depoimento faz a seguinte referência: (...) em 1944, quando eu entrei para a rede municipal pública, no ano seguinte houve uma alteração na designação das professoras. Quase tudo mudou de lugar. Eu fui designada para o Colégio São Luiz, que era particular, mas

tinha professoras cedidas para atender o Jardim”. Comentário similar é feito por outra depoente, professora Ethel, ao lembrar seu tempo neste mesmo educandário privado, na década de 50. Diz que atuava nesta escola, mas era paga pelos cofres públicos do município, e que assim como ela havia outras cinco professoras naquele colégio. Complementou a história, lembrando que quando determinado prefeito fora eleito, embora tendo vencido soubera que as religiosas não haviam votado nele. Por isso (“querendo se vingar”), mandara chamar a irmã diretora para comunicar que a prefeitura não pagaria mais professoras para a escola. Este depoimento aliado a demais dados ainda não analisados com profundidade necessita atenção. Há que melhor entender a rede de interesses, articuladas às exigências legais de determinados períodos em relação ao atendimento à infância. De fato, de onde vinham as verbas e, conseqüentemente de onde advinham as ingerências políticas determinando procedimentos operacionais e pedagógicos? Sabe-se, por exemplo, que indústrias de calçado tendo mais de cem operários deveriam ou abrir classes para atender filhos de funcionários, ou repassar regularmente contribuições proporcionais a escolas da rede privada. Mas quais as contrapartidas destas? Que práticas podem ser aqui analisadas? A fase atual desta investigação ainda não processou dados suficientes que permitam fazer afirmações com maior legitimidade.

Nesta mesma perspectiva - iniciativas de caráter privado, mas com amparo público (não necessariamente estatal) - a pesquisa também traz à tona a criação da Casa da Criança Nossa Senhora de Lurdes, criada pela Associação das Ex-alunas das Irmãs de Santa Catarina:

Em 1954 iniciaram as campanhas para a construção da Casa da Criança, cujo terreno (...) foi doado pela Prefeitura Municipal. Em 3 de julho de 1960 foi inaugurada, e registrada na Secretaria de Educação e Cultura sob o nº 36. Esta casa dá assistência de 90 a 100 crianças em regime de semi-internato, recebendo assistência alimentar, educacional, médica, higiênica e recreativa no período das 7 às 19 horas. A direção interna está entregue às Irmãs de Santa Catarina. A Associação mantém 4 Irmãs, 2 professoras formadas, e seis serventes, todas remuneradas

com todos os quesitos das Leis Sociais de Trabalho. A Associação das Ex-alunas mantém a Casa da Criança com a colaboração da Prefeitura, Convênios com Indústrias de acordo com a Lei de Higiene e Segurança da Mulher, e campanhas entre as suas Associadas (Documento concedido por familiares de Paula Biondi)⁸.

Da mesma forma, olhando para o passado, mais precisamente para o ano de 1942, por exemplo, alguns dados indicam que decisões podiam surgir independente de regulações oficiais, vindo a determinar práticas que se iam instituindo aqui e ali. É o caso, por exemplo, relatado por uma das depoentes, professora Celita:

Eu estava na porta do bar, parada e ela (uma professora sua conhecida) passou e me convidou se eu queria trabalhar com ela no bairro África: Escuta, Celita, e se nós criássemos um Jardim lá? Aí eu disse: Bem, vamos na prefeitura para sabermos se podemos ou não podemos fazer isso (...) Eu fui, pedi uma audiência com o prefeito - era o Odon Cavalcanti - aí ele disse: vocês podem, mas vamos primeiro de casa em casa saber quantas crianças têm para fazer um levantamento (...)O bairro pobre mesmo, que as mães precisavam... Fizemos o levantamento primeiro. Deu sessenta e poucas crianças, que as mães precisavam trabalhar e não tinham onde deixar os filhos... Então a Isabel levou de novo o total de crianças na prefeitura. E aí eles mandaram que nós passássemos de novo e pedíssemos o auxílio de um - eu não sei qual era o dinheiro naquela época - um mil réis, vamos dizer, um mil réis, de cada família para comprar o mobiliário. Mandamos fazer tudo, mesinhas baixinhas para Jardim-de-Infância mesmo. As cadeirinhas, tudo (...) Nós trabalhávamos na Igreja ainda. Era uma capelinha, tinha a nave, ela trabalhava com a turma na nave da Igreja e eu trabalhava na Sacristia com os pequenos...

⁸ Senhora Paula Biondi, líder comunitária e principal mentora da Creche pioneira para filhos de operárias em Novo Hamburgo, foi uma das primeiras selecionadas como fonte desta pesquisa. Seu precário estado de saúde, entretanto, já não permitiu colher depoimento.

Tal episódio não constitui fato isolado, outros depoimentos igualmente revelam ter havido certa improvisação e, em parte, “certas liberdades” no que se refere tanto a iniciativas de criar classes como ao desenvolvimento das práticas pedagógicas. Cabe à investigação verificar tais dados articulando ao contexto em que se processavam⁹.

Finalizando, ressalta-se uma das idéias inspiradoras desta empreitada: a lembrança do passado pode despertar em nós “o eco de um futuro perdido do qual a ação política deve, hoje, dar conta”. Assim refere-se Gagnebin (1994), inspirado em Walter Benjamin, para quem a história tem na rememoração do passado um meio de presentificar o futuro. E é precisamente sob esta dimensão que se processa a presente pesquisa. Ou seja, valer-se de discursos, seja em torno das ações cotidianas, seja em torno das políticas de Educação Infantil acumulados ao longo do tempo, analisando-os a partir das questões que se colocam hoje, na tentativa de compreender como se constitui a educação voltada para a infância no presente, quem sabe entendendo os programas e propostas como associados a uma racionalidade de governo social dos cidadãos.

No conjunto já podem ser visualizados algumas regularidades, práticas que se assemelham, permitindo desenhar pequenos universos discursivos. Na etapa a seguir, tais recorrências merecem ser problematizadas com maior profundidade, esboçando-se redes articuladas entre si e entre instâncias de poder. Visualizam-se conexões para alicerçar um diagnóstico do tempo presente, alinhando pontos não mais necessariamente pré-desenhados e, sim, consistentes propostas. Retomando o que foi alentado no início deste artigo, metaforicamente falando, aspira-se não mais o frágil papelão, nem tampouco a frialdade do

⁹ Nas últimas três décadas do século XX são criadas neste município novas escolas de atenção à criança desta faixa etária. Trata-se de iniciativas privadas de pessoas ou grupos que propõem oferecer abordagens alternativas a filhos de classe média e alta. Tais instituições devem integrar o *corpus* desta pesquisa em sua próxima etapa.

acrílico, mas adequados suportes das políticas públicas adequadas às demandas do contexto em análise.

BIBLIOGRAFIA

ALVIM, M.R. B e VALLADARES, L. do P. Infância e Sociedade no Brasil: uma análise da literatura. *Boletim de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, ANPOCS, nº26, 1988.

ARIÉS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1981.

AVRITZER, Leonardo. Além da dicotomia Estado/mercado : Habermas, Cohen, e Arato. *Novos Estudos*, São Paulo, n. 36, 1993.

BENJAMIM, Walter. Obras escolhidas I - Magia e Técnica. Arte e Política. São Paulo, Brasiliense, 1997.

COUTINHO, Carlos Nelson. *A dualidade de poderes : introdução à teoria marxista de Estado e revolução*. São Paulo : Brasiliense, 1985.

DEL PRIOE, Mary (Org.). *História da criança no Brasil*. São Paulo, Contexto, 1991.

FARIA, Ana Lúcia (Org.) Grandes políticas para os pequenos. *Cadernos CEDES*, Campinas, Papirus, 1995.

FISCHER, Beatriz T. D. *Professoras: Histórias e discursos de um passado presente*. Pelotas, Seiva Publicações, 2005.

_____ Ponto e contraponto: harmonias possíveis no trabalho com histórias de vida. In: *A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria*. ABRAHÃO, Maria Helena M. B. (Org). Porto Alegre, EDIPUC/RS, 2004.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro : Forense Universitária, 1987.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 11ª. Ed. Rio de Janeiro : Graal, 1995.

FREITAS, Marcos C. e KUHLMANN Jr. Moisés (Orgs.), os intelectuais na história da infância, *São Paulo, Cortez, 2002*

GAGNEBIN, J. *História e narração em Walter Benjamin*. São Paulo, Perspectiva, 1994

GÉLIS, J. A individualização da criança, In ARIÈS, P.; CHARTIER, R. (Orgs.) *História da vida privada*. São Paulo, Companhia das Letras, 1991.

GONDRA, JOSÉ. (Org.) *História, Infância e escolarização*. Rio de Janeiro, Editora 7 Letras, 2002.

GUIRALDELLI Jr., Paulo (Org.) *Infância, escola e modernidade*, Curitiba, Editora da UFPR, São Paulo, Cortez, 1997.

KRAMER, Sonia. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. São Paulo, Cortez, 1992.

KUHLMANN Jr. Moisés. *Histórias de educação infantil brasileira*. Revista brasileira de Educação, mai/ago, 2000.

KUHLMANN Jr., Moisés. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre, Mediação, 1998.

PAES E LIMA, Elaine. Boletim OMEP - NH, setembro, 2004.

NARODOWSKI, Mariano. *Infância e poder: conformação da pedagogia moderna*. Bragança Paulista, EDUSF, 2001.

PETRY, Leopoldo. *Novo Hamburgo – Florescente Município de Vale dos Sinos*. São Leopoldo, Rottermund, 1959.

RIZZINI, Irene e RIZZINI, Irma. *Menores institucionalizados e meninos de rua: Os grandes temas de pesquisa da década de 80*. São Paulo, Cortez, 1991.

RIZZINI, Irene. Levantamento bibliográfico da produção científica sobre a infância pobre no Brasil. *Estudos e Pesquisas*, Rio de Janeiro, nº 3, 1989.

ROCHA, Eloisa A. C. *A pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia*. Florianópolis, UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicação, 1999.

SARLET, Erica. *Ainda hoje plantaria minha macieira*. São Paulo, Editora Sinodal, 1993.

SAUL, Marcos V. *Classe operária e sindicalismo no Rio Grande do Sul. Novo Hamburgo, 1945-1964*. Santo Ângelo: FUNDAMES, 1988.

“IEDA E NILO: CONHECENDO OS ANIMAIS”. UMA PROPOSTA DE ALFABETIZAÇÃO ELABORADA POR ALFABETIZADORAS DO IEAB.

Profª Ms. Gilceane Caetano Porto
FaE/UFPel
gil.porto@terra.com.br

Janaína Soares Martins Lapuente
Mestranda do PPGE/ FaE/UFPel
jalapuate@bol.com.br

RESUMO: Este texto analisa uma cartilha editada no ano de 1983 em Pelotas, elaborada por professoras alfabetizadoras do Instituto de Educação Assis Brasil. A cartilha denominada “Ieda e Nilo: conhecendo animais” apresenta uma proposta de alfabetização baseada nos métodos sintéticos e analíticos. Essa cartilha faz parte de um conjunto de materiais que compõe uma proposta de alfabetização, que foi produzida a partir de um curso de especialização incentivado pelo Governo do Estado do Rio Grande do Sul no final da década de 60 do século XX. Essa cartilha foi utilizada por um importante período tendo sido exitosa, na opinião das alfabetizadoras do IEAB.

1. A produção da Cartilha Ieda e Nilo: conhecendo os animais

Este trabalho apresenta alguns resultados da pesquisa¹ sobre a produção e a circulação de cartilhas escolares no Rio Grande do Sul. Em outros trabalhos (PERES, 1999; Peres e Porto, 2004; Porto, 2004; e Porto, 2005) foram analisadas cartilhas produzidas no estado do Rio

¹ Este trabalho é parte da pesquisa interinstitucional denominada “Cartilhas escolares: ideários, práticas pedagógicas e editoriais. MG/RS/MT – 1834/1996”. No caso do Rio Grande do Sul, a pesquisa desenvolve-se em torno de três eixos principais de análise: a) pressupostos do ensino da leitura e da escrita em diferentes momentos da história da escola primária gaúcha; b) estratégias de divulgação de métodos, propostas e materiais de ensino da leitura e da escrita no Estado; c) memórias e trajetórias de professoras-alfabetizadoras.

Grande do Sul. As cartilhas analisadas tinham um eixo comum: o ensino da leitura e da escrita a partir dos pressupostos teóricos e metodológicos do Método Global de Contos.

Neste texto analisamos a cartilha “Ieda e Nilo: conhecendo animais”. A cartilha foi produzida por professoras alfabetizadoras do Instituto de Educação Assis Brasil – Pelotas/RS e aprovada pela SEC em 1978, tendo sido editada em 1983. A cartilha faz parte de um conjunto de materiais produzidos com a finalidade de compor uma proposta de alfabetização baseada no processo fonético. Esse conjunto de materiais é composto pela cartilha, pelo manual do professor e por vinte e três cartazes. Como afirmam as autoras no manual do professor (Barcelos et alli, 1983, p.11)

Nossa experiência como alfabetizadoras – algumas de nós alfabetizando há duas décadas- animou-nos a elaborar esta cartilha utilizando o processo fonético, não desprezando, evidentemente, experiências positivas que vivenciamos também na aplicação de outros processos.

Visto não ser possível usar-se um método exclusivamente sintético ou exclusivamente analítico, porque o processo de ler envolve análise e síntese paralelamente, também esse, como vários outros já conhecidos, é um método analítico-sintético de alfabetização.

Nesse texto o objetivo é compreender, com base na análise da cartilha Ieda e Nilo: conhecendo animais e do manual do professor, a proposta de alfabetização apresentada pelas alfabetizadoras do Instituto de Educação Assis Brasil (IEAB) – Pelotas/RS.

Foram as professoras do IEAB Maria Helena Barcelos, Marli Sueli Schlee, Nívia Prestes e Rony Carriconde Marques que elaboraram a cartilha “Ieda e Nilo: conhecendo animais”. A cartilha foi aprovada pela Secretaria de Educação e Cultura (SEC) através do parecer nº 26/78, em 12 de maio de 1978. Localizamos a cartilha “Ieda e Nilo” através de uma das autoras, a professora Nívia Prestes, que tem contribuído significativamente com seus relatos orais. A professora também tem nos concedido para análise materiais utilizados e/ou produzidos por ela e pelo grupo de professoras alfabetizadoras do IEAB, que atuou na instituição até o final da década de 70 do século XX.

Segundo a professora Nívia, o interesse das professoras alfabetizadoras do IEAB em produzir materiais para alfabetização teve início no momento em que elas cursaram o Curso de Especialização em 1º ano. O Curso realizado no próprio Instituto de Educação Assis Brasil teve a duração de três semestres. As professoras que realizaram o curso foram dispensadas, mediante portaria expedida pela SEC, para se afastarem das atividades docentes e foram contempladas com bolsa de estudo. Localizamos também a Portaria nº 03141 de 11 de março de 1968, que contém o texto que segue:

O secretário de Estado dos negócios da Educação e Cultura, tendo em vista o que consta no processo nº 45651/67, designa a Professora do Ensino Primário, padrão 11-3, matrícula nº35815, do Grupo Escolar "Faria Santos", de Pedreiras Capão do Leão e em Pelotas, NÍVIA PRESTES, , contemplada com bolsa de estudo, nos termos do artigo 1º, 2º, 3º e 4º do regulamento aprovado pelo decreto nº 13808, de 11 de julho de 1962, para, sem prejuízo de respectivos vencimentos, freqüentar o Curso de Especialização em Educação Pré-primária, do Departamento de Estudos Especializados no Instituto de Educação "Assis Brasil", daquele município, pelo prazo de seis (6) meses a partir de 13 de março de 1967, prorrogáveis, automaticamente, por mais doze (12) meses, de conformidade com o artigo 2º do Decreto supracitado.

As pesquisas que viemos realizando têm apontado um certo empenho das alfabetizadoras do IEAB na produção de cartilhas de alfabetização. A partir de uma entrevista realizada, localizamos o currículo do referido curso de especialização cursado por várias alfabetizadoras do Instituto no final da década de 60.

O Curso de Especialização em 1º ano teve início no primeiro semestre de 1968 e teve a duração de três semestres. Durante este período as alfabetizadoras, ficaram afastadas de suas atividades docentes, dedicando-se exclusivamente ao estudo e aprofundamento de questões vinculadas ao processo de alfabetização.

Transcrevemos a seguir, o currículo do referido Curso de Especialização:

1º PERÍODO

UNIDADES	Nº aulas semanais
----------	-------------------

1. Língua Portuguesa	3
2. Fundamentos da Educação	3
3. Psicologia Evolutiva e da Aprendizagem	4
4. Sondagem e estudo dos problemas de 1º ano	2
5. Fundamentos do Ensino da Leitura	4
6. Matemática	3
7. Artes:	
Música	1
Desenho e Artes Plásticas	2
Recreação	1
Literatura Infantil	2
Total de Aulas	25

2º PERÍODO:

UNIDADES	Nº de aulas semanais
1. Língua Portuguesa	2
2. Didática Especial em artes da Linguagem	4
3. Didática Especial de Matemática	3
4. Didática Especial de Estudos Sociais	3
5. Didática Especial das Ciências Físicas e Biológicas	3
6. Psicologia Evolutiva e da Aprendizagem	3
7. Artes:	
Música	1
Artes plásticas	2
Recreação	1
Religião	1
3 horas semanais serão reservadas para atividades variadas, tais como observação em classes de 1º ano, palestras, excursões, etc.	
Total de horas por semana	25

3º PERÍODO:

UNIDADES	Nº de aulas semanais

1. Língua Portuguesa	3
2. Dinâmica da classe de recuperação (C e D)	2
3. Alfabetização com material preparado por professoras e alunos	2
4. Didática Especial da Matemática	2
5. Psicologia Evolutiva e da Aprendizagem	3
6. Avaliação da Aprendizagem	3
7. Artes:	
Música	1
Artes Plásticas	2
Recreação	1
Religião	1
4 horas por semana para atividades livres, tais com as previstas no semestre anterior.	
Total de horas por semana	25

Embora não tenhamos os conteúdos desenvolvidos em cada uma das disciplinas, fica evidente a preocupação por parte dos organizadores do curso com os aspectos psicológicos da aprendizagem. O currículo do curso, ao que tudo indica, revela uma concepção de que a alfabetização se dá nas diferentes áreas do conhecimento. Contudo, o fato das professoras terem no currículo uma unidade para discutir "alfabetização com material preparado por professora e alunos" e termos localizado pelo menos duas produções (Nossos Brinquedos – 1978, Ieda e Nilo - 1983) com data posterior ao curso e por professoras que realizaram a especialização indica que a especialização foi um marco na produção de materiais pelas alfabetizadoras do Instituto.

O depoimento de uma das alfabetizadoras, professora Nívia Prestes (2005), confirmou o que tínhamos até o momento como hipótese:

Isso tudo começou com o curso de especialização (referindo-se a produção de cartilhas). A gente não confeccionou durante o curso, mas foi lá que começamos a pensar no assunto(...)primeiro fizemos Nossos Brinquedos, que era do Método Global e depois como tínhamos que alfabetizar com o fonético, fizemos Ieda e Nilo, mas isso depois de já ter usado o [Método] da abelhinha.

O material que nos foi concedido para análise consta de um Manual do professor, uma cartilha para utilização dos alunos e um conjunto de vinte e três cartazes para utilização em sala de aula. Além disso, também acompanha o material a cópia do referido parecer emitido pela SEC.

Outra autora da cartilha a ser entrevistada foi a professora Maria Helena Barcelos. Segundo a professora, a cartilha foi elaborada a partir da necessidade que surgiu no IEAB de trabalhar com o método sintético, a partir do processo fonético. A professora explica ainda que as alfabetizadoras eram orientadas pela coordenação da instituição na escolha do método de alfabetização, uma vez que o IEAB era uma escola de aplicação e fazia-se necessário que as alunas do Curso Normal, posteriormente do Magistério, tivessem turmas para observar e estagiar segundo diferentes métodos de alfabetização.

A elaboração da cartilha teve o objetivo de criar um material para o trabalho com o método analítico-sintético, pois até então a maioria das professoras vinham, ao longo dos anos alfabetizando com o método analítico, mais especificamente com o processo de contos. Anos antes da criação de “Ieda e Nilo” as professoras utilizaram o “método da abelhinha” na alfabetização. A cartilha “Ieda e Nilo” propõe, tal como no método fonético da “abelhinha” partir de um som e depois ir analisando outras unidades lingüísticas como a letra e a palavra.

Segundo as informações que constam na folha de rosto da cartilha, ela foi experimentada nos anos de 1979,1980,1981 e 1982, isto é, ela foi editada somente após quatro anos de experimentação pelas alfabetizadoras. Este dado indica que as professoras puderam ao longo dos anos de experimentação da cartilha certificaram-se da viabilidade da proposta antes de publicarem. O exemplar de que dispomos é do ano de 1983 e foi editada pela Editora Aimara.

Ainda com relação a utilização da Cartilha “Ieda e Nilo” em caráter experimental o jornal “Informe do IEAB”, publicado em novembro de 1979, traz na seção Pedagogia a matéria com o título “A nossa cartilha ou

notícias de uma cartilha”, escrito pela professora Maria Helena Barcelos, em que diz o seguinte:

Ao ser cientificada de que deveria aplicar a cartilha “Ieda e Nilo conhecendo os animais”, senti-me satisfeita e ao mesmo tempo, confiante nos resultados que seriam obtidos. A história de dois irmãos animais, agradou muito às crianças. Elas demonstraram muito interesse pelos cartazes e pelas informações que eram fornecidas sobre os animais ao ser apresentado cada fonema.

Não houve dificuldade em manter o interesse constante da classe, devido a variedade de exercícios orais e escritos apresentados.

No decorrer do processo foram realizadas atividades complementares, versando sobre Ecologia, despertando na criança o amor pela natureza e pela sua conservação (pág 3).

O texto acima, escrito pela professora Maria Helena Barcelos nos chamou a atenção, uma vez que ela demonstra ter sido “cientificada” de que deveria aplicar a cartilha Ieda e Nilo. Parece-nos importante tal manifestação, pois as professoras elaboraram a cartilha, a experimentaram e, ao que tudo indica, somente após apreciação dos resultados pela equipe pedagógica da escola ela foi indicada para publicação.

2 – Apresentando a Cartilha “Ieda e Nilo: conhecendo animais”

A referida cartilha propõe o processo fonético do método sintético de alfabetização. Conforme indicação anterior, no manual do professor escrito pelas alfabetizadoras, as autoras justificam que não acreditam na possibilidade de usar apenas um método, portanto julgam conveniente e propõe a utilização do método analítico e sintético concomitantemente, isto é sugerem o método analítico-sintético de alfabetização.

Ao iniciarmos a descrição da cartilha, cabem algumas palavras acerca da nossa primeira impressão ao analisarmos o material. Percebemos que o manual que acompanha a cartilha é que dá a ela o significado pensado pelas autoras. A cartilha enquanto objeto, nos diz pouco sobre como utilizá-la. Portanto, o manual, ao longo do texto, nos

ajudará a explicar de que forma foi pensada a alfabetização a partir da cartilha Ieda e Nilo.



A cartilha mede 29,5 cm de altura por 20 cm de largura. A capa é colorida e bem acima há o desenho de uma menina loira e um menino de cabelos castanhos acompanhados do nome “Ieda e Nilo”. Abaixo está o desenho de cinco animais (sapo, foca, peixe, tartaruga e rato), acompanhados da frase “conhecendo animais”.

Na contra capa da cartilha constam os dados de identificação. Acima, centralizado, está o nome das autoras Maria Helena Barcelos, Marli Sueli Schlee, Nívia Prestes e Rony Carricone Marques, seguido da formação das mesmas- Professoras com Curso de Especialização em Primeira Série. Abaixo segue o nome da ilustradora da cartilha, professora Rony Carricone Marques que também é uma das autoras.

Logo em seguida, também centralizado, consta a seguinte chancela: “Aprovada pela SEC – parecer nº 26/78 de 12 de maio de 1978. Aplicada em 1979, 1980, 1981, e 1982 no Instituto de Educação Assis Brasil, Pelotas – 1983.”

Na página dois da cartilha consta a seguinte dedicatória: “Querido aluno, esta cartilha foi escrita pensando em ti. Esperamos que, conhecendo melhor o mundo dos animais, aprendas também que devemos amar e respeitar os seres vivos. As autoras”. Na mesma página segue o índice da cartilha .



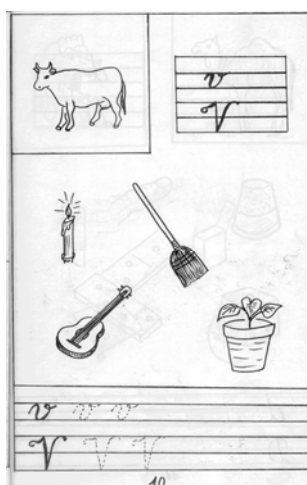
As páginas 4, 5, 6, 7 e 8 são dedicadas para a apresentação das vogais. Após o conjunto de cinco sons trabalhados a cartilha apresenta uma página para o trabalho com os encontros vocálicos. Nessa é feita a retomada das letras trabalhadas e é apresentado um conjunto de palavras. Ao lado, reproduzimos a página nove como exemplo:

A apresentação dos sons segue a seguinte ordem e tem as seguintes palavras-chave:

A	ARARA
E	ELEFANTE
I	IEDA
O	OVELHA
U	URUBU
V	VACA
D	DROMEDÁRIO
L	LEÃO
N	NILO
P	PATO
G	GALO
R	RAPOSA

F	FOCA
T	TARTARUGA
M	MACACO
B	BALEIA
C	CORUJA
J	JACARÉ
S	SIRI
X	XEXÉU
Z	ZEBU
H	HIPOPÓTAMO
Q	QUERO-QUERO

A partir da página dez até a página trinta da cartilha, com exceção das que trazem exercícios, as mesmas são organizadas da seguinte forma: a esquerda há a gravura em preto e branco e ao lado à direita, a letra que começa o nome do desenho. Essa letra está escrita na forma cursiva minúscula e maiúscula. Abaixo há o desenho de quatro objetos que começam pela letra indicada acima.



Ao final da página há o espaço de quatro linhas para os alunos preencherem com a letra em estudo minúscula e maiúscula. É interessante salientar que não há escrito o nome do animal que está sendo trabalhado, apenas a letra inicial. A imagem ao lado representa a forma de organização de todas as páginas da cartilha que apresentam as consoantes.

3 – A PROPOSTA DE UTILIZAÇÃO DA CARTILHA

Passaremos agora a explicar, de acordo com o manual do professor que acompanha a cartilha, como as autoras propõem a utilização da cartilha “leda e Nilo”.

As autoras começam o texto procurando sensibilizar as alfabetizadoras para a importância dos Seres da Natureza, tema central da cartilha. Salientam a importância de “incentivar o aluno a amar e respeitar os seres vivos (...) para que assumam seu lugar na defesa consciente e entusiasta do equilíbrio ecológico de nossa terra” (1978:11).

Em seguida, apresentam aos professores os personagens principais:

leda e Nilo são irmãos gêmeos, de sete anos e ganharam, recentemente, um irmãozinho.
São muito felizes, com papai, mamãe e o nenê.
leda é parecida com a mamãe, tem cabelos louros e olhos azuis.
Nilo também tem olhos azuis, porém seu cabelo é castanho como o do papai.
Eles estão aprendendo a ler, descobrindo o som inicial de seus nomes de alguns animais que conhecem, que viram no circo, no zoológico, ou em livros, cinema e televisão. (1978: 11)

A proposta da cartilha é desencadeada pelas características de leda e Nilo, “crianças curiosas que estão aprendendo a ler e que conhecem vários animais, dentre eles alguns de estimação como gatos, cachorros, canários, alguns peixinhos e uma tartaruga” (1978:11). As autoras alertam que não foi fácil a escolha dos nomes dos animais, pois alguns são desconhecidos das crianças e não são, na sua totalidade, da fauna brasileira.

No Manual, o professor ainda encontra uma caracterização sobre os animais apresentados. São informações simples, contendo características gerais. Apresentam algumas peculiaridades e curiosidades sobre o seu habitat, alimentação e reprodução. Para organizar este material, as autoras consultaram uma diversa bibliografia, indicada no manual: Enciclopédia Delta de Ciências Naturais, Enciclopédia Delta Júnior, Dicionário Caldas Aulete e O Mundo da Natureza, da Editora Abril.

Ainda sugerem aos professores que ampliem as informações, tendo em vista o nível da turma e a integração do tema (animais) em diversas atividades como jogos, músicas, modelagem, etc.

Percebe-se pela ênfase que as autoras dão aos personagens principais que é importante que a professora faça referência às personagens leda e Nilo ao longo da apresentação dos animais. Porém, não há referência no manual e nem tampouco na cartilha de como deve se dar essa vinculação. O roteiro para apresentação dos sons e dos respectivos animais aparece no manual de forma estanque sem nenhuma vinculação com o que as autoras chamam de personagens principais.

No manual que acompanha a cartilha as professoras sugerem que sejam seguidas algumas etapas, a saber, incentivação, apresentação das vogais, união de sons das vogais e por último, apresentação das consoantes.

Na etapa denominada Incentivação há as indicações de como apresentar leda e Nilo. As autoras enfatizam a importância, do professor tentar aproximar a realidade destes personagens com a dos alunos da turma. De acordo com o Manual, o professor pode estabelecer comparações entre as idades das crianças, contar sobre a vida em família, o gosto das personagens pelos animais e o entusiasmo que têm pela leitura.

A segunda etapa a ser salientada é a Apresentação das Vogais. Cada vogal possui um cartaz específico. Abaixo está a orientação de como apresentar o cartaz referente a vogal “a”.

- apresentação da arara;
- comentário sobre a mesma;
- tamanho, cor, onde costumamos vê-la, etc;
- pronúncia, pela professora, do nome arara, destacando o som inicial;
- listagem oral de palavras com o mesmo som inicial, incluindo os nome de alunos, se houver. Depois de iniciado esse tipo de exercício, as crianças terão facilidade de encontrar palavras;
- entrega da capa do livro e da página 4 – “arara”;
- pronúncia dos nomes dos demais desenhos da página (p.15).

As autoras enfatizam que os cartazes (2º “e”; 3º “i”; 4º “o” e 5º “u”) somente podem ser visualizados “à medida que cada som (letra) for apresentado” (1978:14). Ainda de acordo com as informações contidas no

Manual do professor, “antes de iniciar os exercícios de escrita na pauta” (1978:14) o professor deve organizar uma série de exercícios preparatórios, orientando e acompanhando o traçado das letras.

A próxima etapa, refere-se a União de Sons das Vogais, onde são indicados exercícios orais e no quadro com a participação dos alunos, utilizando os cartazes das vogais. Também encontramos variações desta atividade, acrescidas da leitura da combinação formada, atividades na cartilha e leitura silenciosa e oral.

A última etapa denominada Apresentação das Consoantes desdobra-se em cinco momentos, organizados segundo o processo fonético. De acordo com as autoras a ordem proposta para apresentação dos sons facilita o processo de ensino-aprendizagem.

O primeiro momento indica os passos de apresentação do 6º cartaz – “vaca” que devem ser seguidos para as demais consoantes, elencados a seguir:

- apresentação do cartaz com nome e desenho;
- conversação dirigida sobre o animal;
- pronúncia, pela professora, do nome “vaca”, destacando claramente o som inicial vv, e não vê, que é o nome da letra;
- repetição pelos alunos;
- listagem oral de nomes começados com o mesmo som;
- entrega da folha respectiva e colocação da capa do livro;
- comentário sobre os demais desenhos da folha;
- pronúncia dos nomes dos mesmos, igualmente destacando os sons iniciais

(p.15).

No segundo momento, encontramos a orientação para a apresentação dos respectivos cartazes, com nome e desenho: dromedário, leão, Nilo e pato. As autoras advertem que a apresentação de Nilo segue conforme os passos de leda, já que este personagem não é animal e é escrito com letra maiúscula.

No terceiro momento, as autoras indicam a apresentação dos seguintes cartazes: galo, raposa, foca, tartaruga e macaco, seguidos de recomendações metodológicas que deverão ser trabalhadas no desenvolvimento do quarto e quinto momento (1978:16): “Sigam-se os mesmos passos recomendados para as demais consoantes, tanto nos exercícios de identificação, como nas combinações de vogais”.

No quarto momento, observamos os seguintes cartazes: baleia, coruja, João de barro e Siri. No quinto momento a apresentação de xexéu, zebu, hipopótamo e quero-quero.

Todas as etapas explicitadas pelo Manual são minuciosamente descritas, para facilitar o trabalho do professor, o entendimento da cartilha e conseqüentemente do método escolhido pelas autoras.

Garantindo a aplicabilidade da proposta e o sucesso do método as autoras também preocupam-se em colocar observações e informações importantes, visualizadas no Manual do professor em negrito, com letra script maiúscula (1978:16):

“CHAMAMOS ATENÇÃO NOVAMENTE PARA O CUIDADO QUE A PROFESSORA DEVE TER EM NÃO DIZER O NOME DA LETRA, MAS CHAMÁ-LA DE “SOM” E EMITIR O SOM CORRETO E CLARAMENTE. NÃO APRESSE O ANDAMENTO DO PROCESSO. UMA ETAPA BEM VENCIDA, AINDA QUE DEMORE, GARANTE O SUCESSO DAS SEGUINTE”.

Nas próximas seções² do manual encontramos indicações metodológicas que oferecem suporte e continuidade ao processo de leitura e escrita, conduzindo o trabalho do professor em sala de aula. As orientações para formação de palavras são indicadas “através de exercícios orais, uso de cartazes, leitura no quadro, folhas mimeografadas” (1978:16) antes da realização de exercícios escritos na cartilha.

No manual do professor, há também instruções para o trabalho com o alfabeto e, a seguir, aborda o estudo das dificuldades ortográficas. Nesta última, são apresentados vinte e cinco itens³ cada um especificando a página da cartilha, a letra, o som correspondente e as orientações para trabalhar com cada dificuldade ortográfica.

² As orientações e reflexões das autoras podem ser encontradas na íntegra nas seções XI- Formação de Palavras; XII- Alfabeto; XIII- Estudo de dificuldades ortográficas; XIV- Recomendações Gerais; XV- Exercícios Diversos; XVI- leitura; XVII- Composição.

³ Elencamos a seqüência dos itens, apresentados no manual: ch, lh, nh, r entre vogais, til, bl/br, ce/ci, çã/co/cu, n no final da sílaba, cl/cr/fl/fr/dr, ge/gi, gue/gui, gl/gr, l final, pl/pr, mb/mp, rr, r final/ s final, s entre vogais, ss, ns/nr, tr, is/ns/rs/sc, quatro valores de x, z final.

Nas seções a seguir, encontramos atividades complementares, intituladas por Recomendações Gerais e Exercícios Diversos, que trazem diversas sugestões como, por exemplo, jogos recreativos, histórias, brinquedos e canções sobre animais, desenho e modelagem. O material analisado oferece indicações de exercícios e estimula os professores à criação e aplicação de outras atividades.

Nas últimas seções do Manual, as autoras fornecem algumas instruções sobre Leitura e Composição, acrescidas de sugestões que consideram relevantes. Os textos apresentados para o aluno ler deverão ser “pequenos, de fácil compreensão, contendo algumas informações e/ou histórias, de acordo com o interesse e o vocabulário infantil” (1978:21).

As atividades de Composição, segundo as autoras, devem ser trabalhadas em consonância com a de leitura e a composição oral, realizada em conjunto com a professora para que os alunos possam perceber a utilização de parágrafos, pontuação e tempos verbais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados das investigações que viemos realizando, cruzados com os dados apresentados no presente texto, nos permitem afirmar que as professoras ao elaborarem uma proposta de alfabetização a partir do processo fonético do método analítico-sintético, demonstram empenho em organizar uma proposta de alfabetização que leva em conta a experiência docente e os conhecimentos adquiridos no processo de formação continuada.

A especialização realizada com incentivo do Governo do Estado, através da liberação das professoras, mostra a importância de iniciativas como essas para o aprimoramento do exercício do magistério nas séries iniciais. O resultado desse curso possibilitou a publicação de uma cartilha que ousou utilizar o que era, na opinião das autoras, os pontos positivos do método sintético e do método analítico, incorporando o processo

fonético, que não era usual naquele momento .A conseqüência foi a publicação por uma editora local da cartilha que foi aplicada durante um importante período no IEAB.

REFERÊNCIAS

- GARCIA, Brinalda, PRESTES, Nívia (et al) *Nossos Brinquedos* (Cartilha). Pelotas, 1978. (mimeo).
- BARCELOS, Maria Helena; SCHELEE, Marli Sueli; PRESTES, Nívia; MARQUES, Rony Carriconde. *Ieda e Nilo: conhecendo animais* (cartilha). Pelotas: Editora Aimara, 1983.
- PERES, Eliane Teresinha. A produção e o uso de livros de leitura no rio Grande do Sul: Queres ler? e Quero Ler. *História da Educação* ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas(6): 89-103, out.99.
- PERES, Eliane e PORTO, Gilceane Caetano. A produção e a circulação de cartilhas do Método Global de Contos de ensino da leitura no Rio Grande do Sul (décadas de 40-70). In: LEAHY-DIOS, Cyana (Org.) *Espaços e tempos de educação: Ensaios*. Rio de Janeiro: BRASA/Edições Autorais, 2004.
- PORTO, Gilceane Caetano. A produção do pré-livro “Nossos Brinquedos” por alfabetizadoras do Instituto de Educação Assis Brasil. In: *Anais do X Encontro Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação*. Pelotas: Seiva/ASPHE, 2004.
- PORTO, Gilceane Caetano. *Divulgação e utilização do Método Global de Contos no Instituto de Educação Assis Brasil (1940- 1970)*. Pelotas, 2005. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas – UFPel.

INFÂNCIA NO ESTADO NOVO: CARTILHA GETÚLIO VARGAS PARA CRIANÇAS

Giani Rebelo - gra@unesc.net

Professora da UNESC

Aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS

Tatiane dos Santos Virtuoso - tatvirtuoso@bol.com.br

Aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação UFSC

Resumo

A discussão que pretendemos socializar neste texto se reporta a história da educação no período do governo de Getúlio Vargas, especificamente no Estado Novo. Um dos livros disseminados nas escolas, por meio da política nacionalizadora deste governo, foi a cartilha *Getúlio Vargas para Crianças*. Esta cartilha, entre outras questões, aborda a biografia de Getúlio Vargas como um exemplo a ser seguido. A mesma trata do Getúlio criança, seus hábitos saudáveis, exemplares, o aluno educado, estudioso, o jovem com as mais belas qualidades e o Governante preocupado com a paz e a prosperidade de seu país. Vislumbrando os valores e informações contidas nos materiais impressos nacionalistas, como a cartilha mencionada, objetivamos dar visibilidade aos efeitos que seus organizadores quiseram produzir sobre as crianças, a partir das representações das virtudes de Getúlio, como pessoa e governante, além dos princípios do Estado Novo arraigado por medidas anticomunista.

Cartilha *Getúlio Vargas para Crianças*: um pouco do cenário histórico no qual foi produzida

Problematizar o conteúdo deste documento, a fim de perceber que infância se pretendia construir no Estado Novo, implica em situá-la historicamente.

Partimos do pressuposto de que essa cartilha se constitui num artefato cultural, um objeto cultural, um produto histórico. Assim, não iremos partir do “horizonte documental” e sim do “horizonte histórico”, ou seja, de problemas históricos, pois o trabalho documental e o trabalho de pesquisa são as faces da mesma moeda (MENEZES, 1999. p. 26 e 27). Um documento só se torna um documento histórico quando o pesquisador passa a fazer perguntas a ele, caso contrário é só mais um documento.

Também acreditamos que essa cartilha é um monumento. Para Le Goff, todo documento tem em si um caráter de monumento, pois não existe memória coletiva bruta. “O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de força que aí detinham o poder” (1994. p. 545).

Em seu governo, Getúlio Vargas articula um processo tardio, o qual algumas sociedades já haviam efetivado, ou seja, o processo de construção da nação. A consolidação dos estados nacionais implicava na definição de uma identidade nacional que sustentasse algumas indagações básicas como: Quem somos e quem são os outros? As respostas formuladas a essas perguntas foram sendo esboçadas nos livros didáticos, nos romances e nas crônicas da época, nos jornais, enfim disseminados por vários meios (NUNES, ano, p.373).

Analisando o cenário brasileiro percebemos que embora a idéia de nação, conhecida na modernidade, tenha tido seu início no Brasil logo após a “Independência”, apenas a partir de 1930 é que a questão foi tratada com maior ênfase, sendo que neste momento, segundo Lúcio

Kreutz, a educação foi entendida e utilizada como meio disseminador dos ideais nacionalistas de maneira nunca vista anteriormente na história de nosso país. (2000, p. 325).

Os elementos utilizados para urdir a identidade nacional nos livros didáticos, nos romances, nas crônicas da época, nos jornais, entre outros, tiveram um vultoso crescimento no Brasil, a partir do governo de Getúlio Vargas. Assim, entendendo que na modernidade foi inventada a idéia de nação, percebe-se que a nacionalidade não é genética, mas cultural, é uma criação. Nacionalidade constitui-se da cultura, da língua em comum, da construção da identidade de um povo.

Como em outras nações, o sentimento de brasilidade nasceu através da representação de determinadas realidades, ou seja, foi criado, imaginado. Stuart Hall entende que “[...] as identidades nacionais não são coisas com as quais nós nascemos, mas são formadas e transformadas no interior da representação[...]” (2001 p. 48). O autor argumenta que as nações são imaginadas, criadas através do simbolismo nacional. Este simbolismo vai unir, construir uma nação, mesmo em face as muitas diferenças que esses homens e mulheres que a formam possam conter. Tradições que ora parecem tão antigas podem ser de origem recente, ou até mesmo inventadas, na busca da disseminação de valores e normas de comportamentos por meio da repetição. A maior parte das nações são compostas de culturas fragmentadas que foram unificadas através de longos processos de “conquista violenta”. (Hall, 2001, p. 59).

A cartilha *Getúlio Vargas para Crianças* forja o sentimento de brasilidade pretendido no Estado Novo, e as crianças são um dos alvos das ações desenvolvidas pelos intelectuais aliados a Getúlio Vargas, produtores dos artefatos escolares publicados pelo DIP – Departamento de Imprensa e Propaganda.

O papel da educação e do DIP na construção do projeto do Estado

Novo: Infância como alvo

A partir de 1930, o papel do governo brasileiro foi redirecionado devido a um novo projeto de desenvolvimento para o país, sob o comando de Getúlio Vargas.

Ele redefiniu a estrutura administrativa do Estado com o propósito de definir uma nova ordem econômica e social que colocaria o Brasil no nível das nações industriais civilizadas. Com base nesse grande empreendimento, reorganizou a estrutura do Estado para disciplinar as forças econômicas e a classe trabalhadora. Assim, as políticas econômicas, comerciais, sociais, educacionais e também as de saúde pública foram implementadas em função desse novo modelo de desenvolvimento (CAROLA, 2004, p.104.).

O governo de Getúlio esteve empenhado em estender a escolarização a todas as crianças. A disciplina foi a grande preocupação deste governante. A educação sanitária, moral e cívica do corpo e da mente era o trampolim para o sucesso da construção de um bom trabalhador. A disciplina escolar muito lembrava instituições como os quartéis militares. A homogeneidade pretendida nos exercícios escolares eram os alicerces para a construção de uma sociedade em modernização. A noção de tempo, a pontualidade nos horários, a criança era preparada para aceitar a repetição, a monotonia e a fadiga, enfim, a rotina proveniente do trabalho moderno capitalista.

Segundo a historiadora Cynthia Machado Campos, “As questões educacionais apareceram vinculadas à temática do saneamento e da higiene”(1992, p. 151.). A autora ainda afirma que “a escola foi a instituição onde pareceu ser possível, naquele momento, atingir amplos segmentos da população no sentido de normalizar, homogeneizar, disciplinar, ordenar, higienizar hábitos e comportamentos” (CAMPOS, 1992, p.151).

Getúlio Vargas vislumbrava o Brasil como uma grande nação, a exemplo das europeias. Para tanto, o mesmo procurava seguir as diretrizes já alcançadas pelas “grandes nações”, dentre estas diretrizes destacava-se a educação. A educação no Governo de Getúlio Vargas perpassava a mera aquisição de conhecimentos para uma abrangência mais ampla como “a formação física e moral, eugênica e cívica, industrial e agrícola”(CAROLA, 2004, p.106).

Perpassando todos estas premissas a educação alicerçou-se em um ideal fortemente nacionalista, prescindindo de vários intelectuais que o auxiliaram nesse grande empreendimento, a fim de legitimá-lo.

Em 1937, com o pretexto de acabar com a instabilidade política, Getúlio Vargas dá o golpe que inicia o Estado Novo. Fecha o Congresso Nacional, as Assembléias Estaduais e suspende as liberdades políticas.

Foi neste momento que se começou a delinear um sistema educacional brasileiro. Neste cenário, destacou-se o papel do Ministério de Educação e Saúde. Assim, a educação apresentou-se como importante meio para a formação do cidadão idealizado pelo Estado Novo. Desta forma, as crianças receberam especial atenção e a cartilha aqui analisada apresenta-se como um indício desta atenção. Este artefato escolar facilitava ao leitor o acesso as diretrizes nacionalistas, por meio de textos simples e carregados de ilustrações.

Um outro órgão importante, fundamental para a construção da identidade nacional no Estado Novo, foi o Departamento de Imprensa e Propaganda – DIP, criado em 1939, sob o comando de Lourival Fontes. O DIP foi instalado por decreto presidencial, no entanto, seu surgimento remonta a 1931 ao ser criado

[...] o Departamento Oficial de Publicidade, e em 1934 o Departamento de Propaganda e Difusão Cultural (DPDC). Já no Estado Novo, no início de 1938, o DPDC transformou-se no Departamento Nacional de Propaganda (DNP), que finalmente deu lugar ao DIP. [...] O DIP possuía os setores de divulgação, radiodifusão, teatro, cinema, turismo e imprensa. Cabia-lhe coordenar, orientar e centralizar a propaganda interna e externa, fazer censura ao teatro, cinema e funções esportivas e recreativas, organizar manifestações cívicas, festas patrióticas, exposições, concertos, conferências, e dirigir o programa de radiodifusão oficial do governo. Vários estados possuíam órgãos filiados ao DIP, os chamados "Deips". Essa estrutura altamente centralizada permitia ao governo exercer o controle da informação, assegurando-lhe o domínio da vida cultural do país. (FGV-CPDOC, 2006).

Nele, reuniram-se

[...] os remanescentes do modernismo conservador representado pela corrente dos verde-amarelos. Foi esse grupo que traçou efetivamente as linhas mestras da política cultural do governo voltada para as camadas populares. Uma das metas fundamentais do projeto autoritário era obter o controle dos meios de comunicação, garantindo assim, tanto quanto possível, a homogeneidade cultural. A ideologia do regime era transmitida através das cartilhas infanto-juvenis e dos jornais nacionais, passando também pelo teatro, a música, o cinema, e marcando presença nos carnavais, festas cívicas e populares (FGV/CPDOC, 2006).

Ao DIP é atribuída a função de censurar os meios de comunicação, cultuar a figura de Getúlio Vargas, divulgar a ideologia do Estado Novo junto às camadas populares. Getúlio era apresentado nos documentos produzidos por este órgão como o "Pai dos Pobres". E a cartilha *Getúlio Vargas para Crianças* foi um destes materiais produzidos pelo DIP.

Getúlio Vargas para Crianças: o suporte material em discussão

Tivemos acesso a esse exemplar da cartilha *Getúlio Vargas para Crianças*, ora em análise, por meio das atividades propostas na disciplina de História da Educação ofertada na terceira fase do Curso de Geografia da Universidade do Extremo Sul Catarinense, no primeiro semestre de

2005. A cartilha que pertence a senhora Alice Nunes Mezzari que lhe presenteada pela professora Heliete de Brida, ao concluir o terceiro ano, em 30 de novembro de 1942, na escola estadual de Rio América de Baixo, localidade pertencente ao município de Urussanga. Na folha de rosto a professora registra: ***Aceite este livrinho como recompensa dos teus esforços.*** De acordo com o depoimento da senhora Alice, por ser uma aluna bastante estudiosa é que ela ganhou este presente e guarda-o há 64 anos como uma das principais lembranças da sua vida escolar. Ao recebê-lo ela tinha 10 anos, hoje está com seus 74 anos. O “livrinho”, como denominou a professora, foi presenteado no mesmo ano de sua publicação, ou seja, em 1942.

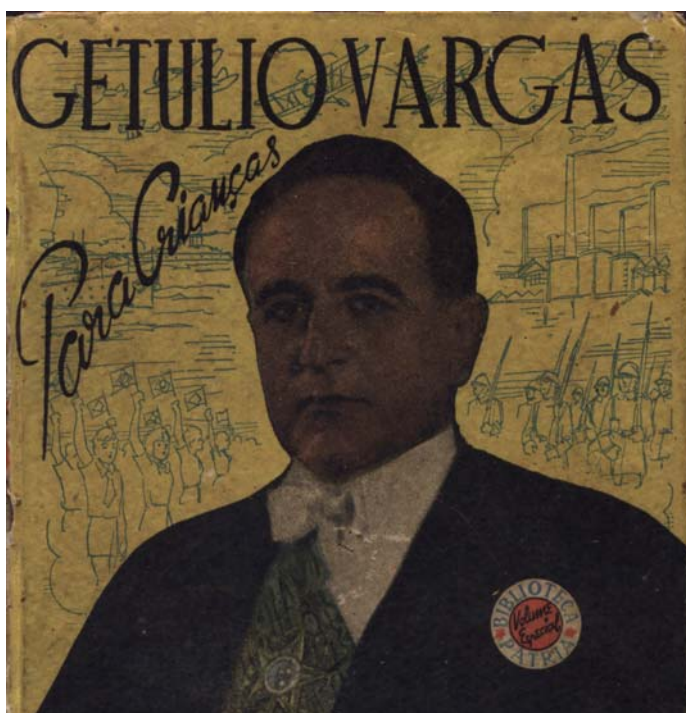
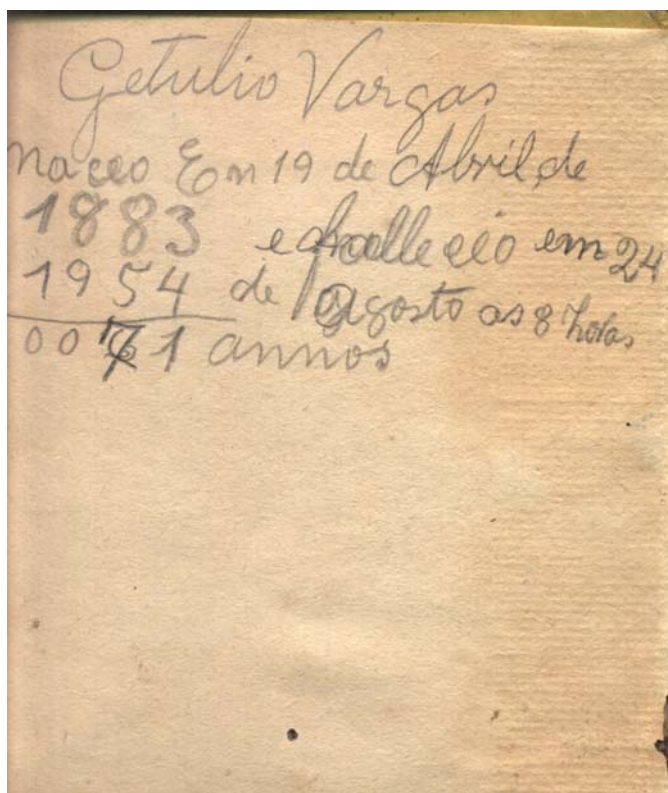


Figura 1: Capa da cartilha Getúlio Vargas para Crianças
Fonte: Arquivo pessoal de Alice Nunes Mezzari

Trata-se de um volume especial da coleção Biblioteca Pátria, de autoria de Alfredo Barroso, com inúmeras ilustrações de Fernando Dias da Silva, publicado pela Empresa de Publicações Infantis, Ltda, no Rio de

Janeiro e financiada pelo Departamento de Imprensa e Propaganda – DIP. Trata-se de uma cartilha compacta, composta por textos e imagens legendadas.

Na contracapa tem uma anotação à lápis, que talvez tenha sido feita pela senhora Alice Nunes Mezzari ou alguém da família quando da morte de Getúlio Vargas. Além da data e hora do episódio, há também o cálculo da idade que Getúlio tinha quando morreu, levando-nos a inferir que se tratou de um acontecimento importante por merecer um registro tão detalhado.



Getúlio Vargas
naceo Em 19 de Abril de
1883 e fallecio em 24
1954 de Agosto as 8 horas
00 ~~7~~ 1 annos

Figura 2: Contra capa da cartilha Getúlio Vargas para Crianças

Fonte: Arquivo pessoal de Alice Nunes Mezzari

Na abertura da cartilha consta um mensagem assinda por Getúlio Vargas direcionada para o seu público alvo.

Crianças!

Aprendendo, no lar e nas escolas o culto da Pátria, trareis para a vida prática todas as possibilidades de êxito. Só o amor constrói e, amando o Brasil forçosamene o conduzireis aos mais altos destinos entre as nações, realizando os desejos de engrandecimento aninhado em cada coração brasileiro.

Getúlio Vargas

Antes de analisarmos o conteúdo deste artefato cultural que circulou nas escolas do Estado Novo, se faz necessário deixar claro nossa posição em relação à produção de efeitos sobre o público alvo da cartilha que tiveram acesso a esta leitura, após a sua publicação e distribuição, ou seja, as crianças.

Ao concordarmos com Roger Chartier, concebemos que não existiu uma leitura única desta cartilha, ou seja, as crianças, não alcançaram o mesmo entendimento, mesmo havendo por parte do autor a construção de várias estratégias para garantir uma forma única de compreensão, uma vez que, para Chartier “o leitor é sempre visto pelo autor (ou pelo crítico) como necessariamente sujeito a um único significado, a uma interpretação correta e a uma leitura autorizada” (1992, p.213).

Por conta disso, o seu conteúdo não obteve uma eficácia absoluta. Isto se deu, por haver uma relação de tensão permanente entre texto e leitor, causada pelo ato que apreende e decifra o texto.

Nesta perspectiva, a leitura diz respeito a “[...] uma prática criativa que inventa significados e conteúdos singulares, não redutíveis às intenções dos autores dos textos ou dos produtores dos livros. Ler é uma resposta, um trabalho, ou como diz Michel de Certeau, um ato de ‘caçar em propriedade alheia’” (CHARTIER, 1992, p.214).

Mas se de um lado o texto não tem uma eficácia absoluta, ou seja, o autor não consegue proporcionar um único sentido para aquilo que ele escreve, não consegue garantir uma compreensão legítima, o leitor

também não tem uma autonomia absoluta, pois a liberdade do mesmo está encurralada num determinado tempo e espaço, a sua liberdade está circunscrita num campo de possibilidades. O texto, que é o objeto que comunica é interpelado pelo ato que o apreende, ou seja, a leitura. “Conduzido ou encurralado, o leitor encontra-se invariavelmente inscrito no texto, mas este, por sua vez, inscreve-se de múltiplas formas em seus diferentes leitores”(CHARTIER, 1992, p.215).

Pensar o ato de ler a cartilha pressupõe considerar a relação de tensão entre o autor, Alfredo Barroso e seus leitores, as crianças da década de 1940, entretanto, esse não é o único problema, Chartier também nos alerta que “nenhum texto existe fora do suporte que lhe confere legibilidade; qualquer compreensão de um texto, não importa que tipo, depende das formas com as quais ele chega até seu leitor” (1992, p.220). Por isso, a compreensão de uma obra adquire significados, por meio de um processo complexo, que envolve o exame da relação entre texto, objeto que o comunica e ato que o apreende (1992, p.221).

Ao pensarmos sobre o suporte da cartilha *Getúlio Vargas para Crianças*, podemos inferir que se a cartilha fosse apresentada com outro formato, seguramente esse novo suporte modificaria o *status* atribuído ao documento, ou na maneira de lê-lo, sendo assim, uma nova legibilidade seria conferida a cartilha e, conseqüentemente, se estabeleceria um outro horizonte de recepção por parte das crianças, seus leitores.

A cartilha *Getúlio Vargas para Crianças* não é composta apenas por textos, como a maioria das cartilhas ela apresenta-se com inúmeras ilustrações. A legibilidade requerida pelo autor a partir de seus textos, contou com um tipo diferenciado de suporte, mas não só, contou também com o trabalho minucioso do ilustrador, Fernando Dias da Silva.

Sobre as imagens, Chartier também traz algumas reflexões importantes para compreendermos melhor a estrutura da cartilha em questão. Ele levanta as limitações impostas às imagens impressas. No seu entendimento, as imagens não têm o mesmo significado e o mesmo

papel quando estão inscritas no próprio texto, “é um meio para melhor garantir o controle do sentido”(1992, p.213).

No caso da cartilha, as imagens só podem ser compreendidas num processo relacional com os textos. A leitura da imagem produz múltiplas leituras, por isso a necessidade de se criar uma estratégia de controle, que assegure a tutela dos leitores, para que eles não se evadam da interpretação da imagem, perseguida pela obra. O texto indica a tutela do atrevimento daquele que vê a imagem, tentando impedir que pensem outras coisas diferentes daquelas almeçadas por aqueles que a produziram.

À luz dessas questões aqui levantadas é que analisamos o conteúdo da cartilha em questão.

Discutindo alguns conteúdos da cartilha...

Das muitas possibilidades de análise do que está contido na cartilha, estaremos oferecendo visibilidade para algumas questões que a princípio pareceu-nos interessante destacar.

Podemos identificar neste suporte material elementos básicos da política nacionalista de Vargas como, por exemplo, o trabalhismo. Entretanto, além da exaltação ao trabalho estar presente inúmeras vezes no texto, a família aparece como um núcleo central para a formação de cidadãos virtuosos e trabalhadores. A família de Getúlio passa a ser um exemplo, uma vez que “[...] cinco filhos teve o casal, todos eles dotados de fortaleza física e de inteireza de espírito [...] uma família de almas afeitas ao trabalho e à bondade” (BARROSO, 1942, p. 8). Neste sentido, Getúlio é tido como cidadão e governante virtuoso “homem simples e bom”, uma “bondade em pessoa”.

A crença de que a educação escolar tinha um papel central no processo de construção de uma sociedade moderna almejada com maior afinco no Estado Novo, colocando a figura de Getúlio como “amigo

infatigável das ciências”, remete para a sua vida estudantil, colocando-o na condição de aluno ideal. “Getúlio era bom estudante: dedicação ao estudo, pertinácia no cumprimento dos deveres, respeito aos mestres, espírito de ordem e disciplina”. Além dessas qualidades tão perseguidas pela escola moderna, Getúlio ainda é colocado na condição de grande líder ao ser comparado com Napoleão Bonaparte. “Nos recreios, comandava combates simulados, tal como o jovem Napoleão Bonaparte na Escola de Brienne”(BARROSO, 1942, p.9).

Da mesma forma, está presente o ideal do gaúcho valente, destemido, o qual o próprio Getúlio personifica, buscando transplantar o modelo caudilhista para todo o país, entre outros. O Rio Grande do Sul é consagrado como o Estado modelo para o país, assim como os riograndenses são elevados a condição de cidadãos exemplares para o território nacional. O Rio Grande do Sul “[...] é um dos focos de grandeza e heroísmo de história brasileira [...]. Seus heróis são audaciosos e nada temem. Nesse Estado, rico em homens e rico em ação”. Igualmente, São Borja e seus cidadãos são exaltados. “Nesse município de belas paisagens e de gente robusta nasceu o menino Getúlio Vargas [...] Getúlio Vargas nasceu, assim, numa terra de gente destemida e forte[...]” (BARROSO, 1942, p. 7 e 8).

Além da obediência ao sistema político vigente, da necessária paz nacional, da ordem associada ao progresso do país, a cartilha reforça vigorosamente o imaginário anticomunista. A figura mítica de Vargas é delineada na cartilha junto a discursos legitimadores do Estado Novo. Em 1938, segundo a constituição em voga, Vargas deveria finalizar seu mandato presidencial. Neste momento, o mesmo divulga a população brasileira a descoberta de um misterioso plano comunista (Plano Cohen). Este plano alardeado pelo governo Vargas foi detalhado em jornais, revistas, enfim, meios de comunicação da época. As notas a imprensa descreviam minuciosamente massacres, incêndios, roubos, confisco sumário e violento da propriedade, incêndio de igrejas, desrespeito aos lares, à família e à integridade pessoal dos cidadãos. Legitimado no

fervoroso combate a este plano, Vargas instituiu o Estado Novo, caracterizado por um governo fortemente centralizador e violento. Aliada ao Estado Novo, Vargas estabeleceu uma nova constituição inspirada nos princípios fascistas. Entre 1937 a 1945 foram oferecidas poucas alternativas aos supostos comunistas, os mesmos encontravam-se encurralados entre a cadeia, a tortura e o exílio.

Esta possível ameaça comunista continuou sendo disseminada enfaticamente por vários meios durante o Estado Novo, um destes meios foi a cartilha aqui analisada. Nela estão registradas as representações atribuídas pelo Estado Novo aos comunistas:

Os agitadores, os mercenários, a soldo de ideais estranhos, os sem pátria e os aproveitadores de todas as situações começaram a perturbar o ambiente da pátria com seus movimentos desagregadores e dissolventes. Inimigos de Deus, inimigos do Brasil e inimigos da Família Brasileira, começaram a pregar em associações, supostamente nacionais idéias que punham em perigo a garantia da ordem e a estabilidade de nossas instituições. Essa agitação visava a obtenção do poder com o fim de transformar o Brasil em um país de opressão e miséria, em que as liberdades pudessem e o trabalho passasse a escravidão (BARROSO, 1942, p.78).

Enquanto que no referido texto impunha para as crianças os mesmos argumentos divulgados por outros meios para adultos, sem mencionar a designação “comunista”, a ilustração com legenda apresenta homens com feições severas e diabólicas sentados perante uma mesa, aludindo ao que seria uma reunião de comunistas. Abaixo da ilustração enfatiza-se um pequeno, porém, incisivo trecho do texto “...Inimigos de Deus, inimigos do Brasil e inimigos da Família Brasileira, começaram a pregar, em associações supostamente nacionais, idéias...”(BARROSO, 1942, p. 79).



Figura 3: Um grupo de comunistas reunidos, p.79

Fonte: Arquivo Pessoal de Alice Nunes Mezzari

Vargas combatia em seus discursos para além das ameaças comunistas internas, radicalmente confrontadas, as ameaças externas, ou seja, o comunismo internacional. É interessante observar que a cartilha menciona, mesmo sutilmente, o combate incisivo dispensado pelo Estado Novo aos “agitadores políticos”:

Nada há de mais nocivo a uma nação que os agitadores políticos. A política continuava a prejudicar a atividades do Presidente. E ele, pouco a pouco, convenceu-se da necessidade de **eliminar** do colosso brasileiro esse elemento de destruição e desordem, para que todos os brasileiros pudessem trabalhar em paz e sem expectativas de angústia. (BARROSO, 1942, p.78, grifo das autoras).

E para combater os maus comportamentos dos comunistas a cartilha vale-se novamente da Imagem idealizada de Getúlio Vargas, agora presidente no Estado Novo. “Getúlio Vargas, sem arbitrariedades, começou a reconstruir o Brasil com seriedade, calma, patriotismo e constância” (BARROSO, 1942, p. 49). Ele,

Tinha suas idéias e força para realizá-las: realizou-as sempre com eficiência. Seu grande segredo estava no trabalho infatigável: Getúlio Vargas jamais abandonara a mesa de trabalho para se entregar a prazeres fúteis. Em certas ocasiões, trabalhava dezesseis horas por dia, sem demonstrar cansaço, batendo nesse particular, um verdadeiro *record* entre todos os estadistas do planeta (BARROSO, 1942, p. 54).

Estas representações aqui abordadas oportuniza-nos a inferir que os organizadores da cartilha *Getúlio Vargas para Crianças* quiseram produzir sujeitos-crianças obedientes, estudiosos, trabalhadores, patrióticos, humildes, bons e aguerridos contra o comunismo.

Conclusão

Nosso objetivo, a partir dessas reflexões realizadas à luz de alguns aspectos do aporte teórico construído por Roger Chartier, no campo de seus estudos sobre a história da escrita e da leitura, foi o de esclarecer que este trabalho não está pautado na idéia de que a cartilha *Getúlio Vargas para Crianças* tenha sido eficaz na incumbência de construir uma infância ideal para o Estado Novo. Diferente disso, sem negarmos que este documento, da forma como foi organizado, desejou instituir um tipo de compreensão por parte de seus leitores, queremos dar visibilidade a principal estratégia, que perpassa a escrita e apresentação do documento, ou seja: a trajetória de Getúlio Vargas, desde criança até chegar a presidência do país, sendo ele um dos maiores defensores do projeto de nação alicerçado no modelo de sociedade moderna e anticomunista.

Referências

BARROSO,

BERCITO, Sônia de Deus Rodrigues. **Nos Tempos de Getúlio: da revolução de 30 ao fim do Estado Novo**. São Paulo: Atual, 1990.

CAMPOS, Cynthia Machado Campos. **Controle e normatização de condutas em Santa Catarina (1930 –1945)**. São Paulo: Dissertação [mestrado em História] PUC – SP, 1992.

CAROLA, Carlos Renato, In: SOUZA, Rogério Luiz de, KLANOVICZ [org.], **História: trabalho, cultura e poder**. Florianópolis, ANPUH/SC, PROEXTENSÃO/UFSC, 2004.

CHARTIER, Roger. Textos, impressões, leituras. In: HUNT, Lynn. **A nova história cultural**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

FGV/CPDOC. Diretrizes do Estado Novo (1937-1945) Educação, cultura e propaganda. Disponível em

<http://www.cpdoc.fgv.br/nav_historia/htm/anos37-45/ev_ecp001.htm>.

Acesso em: 29/06/2006.

HALL, Stuart. **Identidade Cultural na Pós Modernidade**. 5ª edição. Rio de Janeiro, 2001.

KREUTZ, Lúcio, In: **LOPES**, Eliane Marta Teixeira, [org.] **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte, 2000.

LE GOFF, J. **Memória e história**. São Paulo: Unicamp, 1994.

MENEZES, Ulpiano T. Bezerra de. A crise da memória, história e documento: reflexões para um tempo de transformações. In: SILVA, Zélia Lopes da (org.). **Arquivos, patrimônio e memória: trajetórias e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP: FAPESP, 1999.

NUNES, Clarisse. História da Educação brasileira: novas abordagens de velhos objetos. In: **Teoria e Educação**. Dossiê História da Educação. Porto Alegre, nº 6, 1992, p.151-182.

LEITURAS DO BEM EDUCAR: A CIVILIDADE INFANTIL EM MANUAIS DE CIVILIDADE E ETIQUETA¹

Cristiane Cecchin
UDESC / SC
Acadêmica do Curso de História/ UDESC/ SC e Bolsista PIBIC/ CNPq.
Email: criscecchin@yahoo.com.br

Daniela Queiroz Campos
UDESC / SC
Acadêmica do Curso de História/ UDESC/ SC e Bolsista voluntária no
projeto.
Email: daniqcampos@hotmail.com

Maria Teresa Santos Cunha
UDESC /SC
Profª do Departamento de História/ UDESC/ SC/ Doutora em Educação/
História e Filosofia/ Coordenadora do Projeto.
Email: mariatsc@brturbo.com.br

Resumo:

Voltando-se aos estudos que se dedicam à análise de impressos escritos e às práticas de leitura, pretende-se aqui destacar a gestão da Educação através dos Manuais de Civilidade, diante do propósito que possuíam de normatizar comportamentos, viabilizando uma certa experiência do que seria *civilizado*. No espaço privado, anteriormente ao escolar, estes materiais foram utilizados para alcançar a internalização de regras que visavam à formação do *bom caráter*, à construção de sensibilidades. Tendo como suporte um *corpus documental* de manuais que circularam na sociedade entre 1940-1970, busca-se vislumbrar imagens textuais e visuais que

¹ Comunicação integrada ao Projeto “Tenha Modos! Educação e Sociabilidades em Manuais de Civilidade e Etiqueta (1900-1960)”, com apoio do CNPq/ Edital Universal/ 402767/2004-7, coordenado pela Profª Dra. Maria Teresa Santos Cunha / Departamento de História / UDESC – SC.

*Outra versão deste texto foi enviada ao III Seminário Internacional de História Cultural, que será realizado em Florianópolis, em setembro de 2006.

prescreviam normas de conduta e *bons modos* à educação de crianças que, no campo da civilidade, visavam formar um adulto polido e apto ao bom convívio em sociedade: o *bom cidadão*.

Alinhar, moldar as maneiras e os modos de comportamento em sociedade - as posturas, direcionar os tratos relacionados às funções corporais, desde a primeira hora do dia até o momento do deitar-se. São estas as prerrogativas centrais divulgadas nos manuais de civilidade – compêndios utilizados com fins à propagação das regras de conduta percebidas como fundamentais para possibilitar a conformação das normas construtoras de sensibilidades. Civilizar, enfim, os membros constituintes da sociedade moderna que se edificava e consolidava a partir dos finais do século XVIII no Brasil.

A partir deste tipo de texto, é possível compreender o significado de uma certa experiência do que possa implicar o “conceito de *civilizado*, no sentido de cultivado, polido ou contido”², no intuito de visar a internalização das regras dispostas ao que possa oportunizar a construção das *boas maneiras*.

As postulações da boa educação inculcadas à idéia de autocontrole como preceito da civilidade, vinculam-se com direção imposta ao abandono das práticas de ‘barbárie’, recorrentes anteriormente aos desejos e necessidades de aderir ao “processo civilizador” analisado por Norbert Elias³. Para o autor, as modificações dos comportamentos e a definição das sensibilidades na sociedade moderna, estão diretamente ligadas à formação do Estado Nacional Moderno, diante das práticas de monopólio da força

² RAINHO, Maria do Carmo Teixeira. *A distinção e suas normas: leituras e leitores dos manuais de etiqueta e civilidade – Rio de Janeiro, século XIX*. In: Acervo: Revista do Arquivo Nacional. Vol. 8. Nº 01/02. Rio de Janeiro: Ministério da Justiça, Janeiro/ Dezembro 1995. Pp. 139 – 152. pg 143

³ ELIAS, Norbert. *Do controle social ao autocontrole*. In: O Processo Civilizador: Formação do Estado e Civilização. Vol 2. Tradução de Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993. Pp. 193 – 207.

física pelo Estado – com a instauração das monarquias absolutistas; e à diferenciação das funções e relações sociais, que exigiam um controle mais efetivo das emoções por parte dos indivíduos - um *abrandamento das pulsões*, como se refere Norbert Elias.

Neste sentido, “o controle mais complexo e estável da conduta passou a ser cada vez mais instilado no indivíduo desde seus primeiros anos, como uma espécie de automatismo, uma autocompulsão à qual ele não poderia resistir, mesmo que desejasse” ⁴.

Tais postulados podem apresentar fácil explicação diante da simples compreensão de que, estando ausente o direito de imposição individual pela força física (monopolizada pelo Estado), passa a ser percebida como inevitável a internalização do controle das sensibilidades como forma de demonstração das habilidades e diferenciações funcionais no seio da sociedade. Como reguladora de instintos, a civilidade é, portanto, o que faz possível a vida em comum sem odiar-se, ensina a ser agradável ao outro e a evitar ferir-se ⁵.

Neste processo de intensa formatação de comportamentos e condutas sociabilizadas, surge a intenção de valorizar e perceber o controle dos sentimentos como forma de alcançar êxito nas relações interpessoais diante de uma nova ordem social estabelecida. “Nessa sociedade aquele que melhor conseguir moderar suas paixões é aquele terá melhores vantagens, conseguirá e manterá favores, (...). Aí está a mudança ‘civilizadora’ pensada por Elias. (...)” ⁶.

⁴ Idem. pg 196.

⁵ Ver GUEREÑA, Jean-Loius. *El alfabeto de las buenas maneras*. Madrid: Fundação Ruipérez, 2005.

⁶ 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. Pp. 01-21.pg. 6

Tal estado de coisas leva à demonstração da conformação dos *valores burgueses*, relacionados ao comedimento e adesão às boas maneiras através de necessidades e desejos desta nova construção social. E diante da inclinação em civilizar os indivíduos desde a mais tenra idade, pode-se apontar o surgimento da *Civilidade Pueril*, de Erasmo (1530), dedicado à educação infantil, reunindo “(...) observações e conselhos para uso das crianças, abordando as principais circunstâncias da vida em sociedade. (...)”⁷. Elias faz alusões à atuação desta obra na sociedade em que era inserida ao tempo de sua divulgação:

“(...) seu sucesso, sua rápida disseminação e seu emprego como manual educativo para meninos mostram até que ponto atendia a uma necessidade social e como registrava os modelos de comportamento para os quais estavam maduros os tempos e que a sociedade – ou mais exatamente a classe alta, em primeiro lugar – exigia”⁸

Seguindo o compêndio de Erasmo – que foi o primeiro a reunir e compilar as normas comportamentais em formato de manual, vários outros escritos aparecem com a intenção de delimitar as regras de sociabilidade exigidas desde a primeira infância dos pequenos indivíduos.

Segundo Rainho, a chegada destas obras no Brasil começa a se efetivar durante o século XIX, ao passo que na Europa se difundiam desde o

⁷ REVEL, Jacques. *Os usos da civilidade*. In: História da Vida Privada. Vol 3: Da Renascença ao Século das Luzes. São Paulo: Cia das Letras, 1991. Pp. 169-208. pg. 171

⁸ ELIAS, Norbert. *O problema da mudança de comportamento durante a Renascença*. In: O Processo Civilizador: Uma História dos costumes. Vol 1. Tradução: Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994. Pg. 83.

século XVI ⁹. Para a autora, era ‘imperativo’ para a boa sociedade aristocratizar-se (civilizar-se), no intuito de nivelar-se aos seus pares europeus e distinguir-se do restante da população. Esta inclinação veemente à civilização da sociedade se efetivava nos diversos planos do modelo de construção do Estado modernizado e livre das evidências arcaicas que determinavam sua visão anterior a estas preocupações:

“No afã do esforço modernizador, as novas elites se empenhavam em reduzir a complexa realidade social brasileira, singularizada pelas mazelas herdadas do colonialismo e da escravidão, ao ajustamento em conformidade com padrões abstratos de gestão social hauridos de modelos europeus ou norte-americanos. Fossem esses os modelos da missão civilizadoras das culturas da Europa do Norte, do urbanismo científico, da opinião pública esclarecida e participativa ou da crença resignada na infalibilidade do progresso.”¹⁰

Os manuais de Civilidade e Etiqueta foram, neste contexto, pensados inicialmente para circularem no espaço privado, direcionando conselhos à família sobre práticas de bom comportamento em sociedade – assunto que será analisado neste trabalho; sendo posteriormente inseridos no âmbito das leituras escolarizadas, ao utilizar o espaço escolar como meio de propagação das normas de conduta, através do ensinamento de teorias disciplinares. De acordo com Pilla, foi J.B. de La Salle quem primeiro elaborou um manual de

⁹ RAINHO, *op.cit.* pg 142

¹⁰ SEVCENKO, Nicolau. *O prelúdio republicano, astúcias da ordem e ilusões do progresso*. In: História da Vida Privada no Brasil. República: da Belle Époque à Era do Rádio. Vol 3. São Paulo: Companhia da Letras, 1998. Pg 27.

tipo prescritivo com o fim de valorizar uma aprendizagem que se efetuasse essencialmente na escola e não em família ¹¹.

Cunha afirma que alguns destes manuais já começam a ser editados e divulgados no Brasil no final do século XIX, direcionados para a elite que começava a se urbanizar, introduzindo “regras de como comportar-se em festas, eventos da sociedade, artes de bem viver, inspirados em manuais franceses” ¹². A propagação destes manuais no espaço escolar começa a se difundir a partir de 1930, datando sua entrada nas Escolas Normais. Na maioria das vezes, estes livros compunham o material didático utilizado em aulas de variadas disciplinas com a finalidade de “incutir formas civilizadas de conduta pessoal e moral”, (...) investindo na “formação de sensibilidades recatadas, *civilizadas*, consideradas indispensáveis como signos de refinamento” ¹³.

Anteriormente, pois, à introdução destes materiais no ambiente escolar, sua utilização se voltava, no espaço privado, ao auxílio da aprendizagem e internalização das regras pressupostas como indispensáveis à demonstração de bons modos, educação de fino trato, elegância e disposição ao bom comportamento no grupo social.

O alcance destes textos formadores de *bons cidadãos* se inclinava inicialmente às mais altas classes do espaço em que circulava, com a intenção de justamente distingui-las do restante da população através do refinamento de seus modos e maneiras. Mais tarde, os discursos contidos nos manuais continham a pretensão de se dirigir a todas as classes sociais,

¹¹ Ver PILLA, *op.cit.* pg. 13

¹² CUNHA, Maria Teresa Santos. *Tenha Modos! Manuais de Civilidade e Etiqueta na Escola Normal. (1920-1960)*. In: Comunicação Coordenada: De cor e salteado para ver e viver: lições em manuais do século XIX e XX. VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. Uberlândia – MG. 17 – 20 de Abril de 2006. pg 2

¹³ Idem, pg. 2

adaptando seus postulados às diversas condições que se estendiam à maior parte da sociedade, no caso do Brasil.

Tal processo de ‘democratização’ das leituras de civilidade, pode ser compreendido como uma necessidade de ampliar a propagação de regras que auxiliariam na conformação da organização social que se pretendia estabelecer.

“Nesse panorama é que se conjugam esforços no sentido de disciplinar toda e qualquer iniciativa que pudesse ser interpretada como ameaçadora às relações humanas e à ordem familiar”¹⁴. Fica clara, porém, a visualização destas regras como pertencentes ao círculo restrito da *boa sociedade burguesa*, as quais deveriam ser almejadas e *imitadas* pelo restante da população.

Nos exemplares analisados neste trabalho¹⁵, divulgados entre as décadas de 1900 e 1970 - com sua maioria compreendida entre 1940 e 1970, percebe-se uma preocupação constante dos autores em direcionar seus textos às mulheres, que estariam sempre responsáveis pelos cuidados com a casa, bem como com encaminhamento da formação moral e apresentação da família na sociedade.

Quando o assunto é apontado à criação dos filhos, a figura do chefe da família em alguns momentos também é convocada, mas sempre acompanhando a delegação da responsabilidade da condução familiar à mãe, que deve estar atenta ao rumo que tomam os comportamentos dos membros da família. Isto é perceptível nos tratos textuais verbalizados com expressões como: *minha amiga; cara leitora; amiga leitora*, assim como na explicitação de alguns títulos, como *A arte de ser Dona de Casa*¹⁶.

¹⁴ PILLA, *op. cit.* pg. 16

¹⁵ Para este estudo, optamos por analisar quatro dos manuais contidos no acervo do projeto em que atuamos; estando estes listados ao final do trabalho na relação das *fontes utilizadas*.

¹⁶ Ver BETÂNIA, Marta de. *Da Arte de ser Dona de Casa*. São Paulo: Edição Saraiva, 1951.

A maioria dos manuais contém um capítulo ou parte dedicada aos aconselhamentos de como construir a vida em família. Nessas notas, existem conceitos instrutivos sobre como a *dona de casa* deverá organizar o lar para manter a família unida e estável, assim como deverá prosseguir na educação das crianças para que aprendam a se tornar adultos respeitáveis e aptos ao bom convívio em sociedade.

Nestas leituras de civilidade, a criança é apresentada como portadora de uma personalidade que pode ser construída, moldada pelos pais segundo as condutas que a família tomará como modelo para conduzir sua criação. “Crianças começarão a aprender boas maneiras desde os primeiros meses de vida”¹⁷. As orientações geralmente são voltadas à conformação do comportamento infantil, com a intenção de configurar o caráter dos meninos para desde cedo moldar e formar o *bom cidadão*.

Alguns textos recorrem à comparação das crianças a um bem material, para incitar nos pais o cuidado com que devem *manuseá-las*, aconselhando sempre a procura de instrução e auxílio de especialistas na complexa tarefa de *moldar* o caráter dos filhos através da educação. “Milhares de pais que nunca se atreveriam a tentar reparar o carburador do automóvel (...) - repudiam a idéia de que também na educação das crianças, desde a mais tenra idade, devem recorrer à orientação e conselho de especialistas”¹⁸.

Os autores procuram alertar as mães para que dediquem aos filhos um tratamento baseado na ternura, calma, afeto, compreensão – características que distinguem e apresentam os hábitos civilizados que a época solicitava; mas sem nunca deixar de exercer a autoridade materna / paterna – com o fim de impor limites e evitar excessos por parte do

¹⁷ AUTANT, Jacqueline. *Não faça isso! Código de boas maneiras*. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Editora Universo Ltda. [s.d] pg. 20

¹⁸ MIRANDA, José Tavares de. *Boas Maneiras e outras Maneiras*. São Paulo: Bestseller: 1965. pg. 137

comportamento das crianças. São constantes as lembranças para que os pais nunca confundam o direito de autoridade com a delegação do autoritarismo, alegando que atitudes despóticas e rudes geram distúrbios de personalidade, além de incitar o ódio e outros comportamentos indesejáveis que possam provocar fúria e conseqüente descontrole de comportamento pelos pais.

Recomendações sobre como lidar com a relação de superioridade/inferioridade estabelecem-se em alguns manuais a fim de orientar a quem estava promulgado o direito de autoridade. Nos manuais pesquisados, percebe-se que as mães são sempre orientadas a demonstrar aos filhos a importância de observar o respeito à autoridade dos pais, que equivale à autoridade divina – com as implicações e responsabilidades no sentido inverso que esta deveria tomar.

Nesta perspectiva, as prescrições aos pais envolvem a preocupação constante de evitar que seus filhos mantenham comportamentos abusivos, bem como aludem com freqüência a conselhos sobre os cuidados que devem tomar em relação à saúde e higiene dos mesmos¹⁹. No que se refere a gestos, vestuário, vocabulário, as apresentações devem ser discretas, o que parece oportuno a uma criança *bem educada*. Ainda no que concerne à discricção na apresentação das crianças, estas devem estar até pelo menos até os 12 anos de idade afastadas de reuniões freqüentadas por adultos, com a intenção, provavelmente, de segregar atitudes e sociabilidades entre adultos e crianças.

Humildade, solidariedade, respeito e amor ao próximo também são prerrogativas percebidas com freqüência nestes textos, indicando a importância de os pais atentarem à construção do caráter e comportamento cristão dos pequenos, evidenciando assim a utilização e divulgação dos

¹⁹ Neste texto ainda não nos deteremos às questões de saúde e higiene. A esse respeito ver STEPHANOU, Maria. Saúde, Higiene e Civilidade em Manuais. (III Congresso Brasileiro de História da Educação – 2004)

preceitos religiosos como auxiliares na edificação da sociedade imaginada e desejada para o momento. “Implantar na sua alma pura e funda esta verdade salutar: ‘Nada posso por mim mesmo; tudo posso com a graça de Deus’”²⁰. Tais prescrições, como se pode notar, agregam fundo religioso e permitem colocar a Igreja como a primeira instância que se ocupou de civilizar e educar as crianças dessa maneira:

“Qualquer que seja a vida doméstica, refletir-se-á na criancinha. Esforce-se a tornar o mundo do bebê um de paz e segurança, de calor humano e amor. O bebê que é querido absorverá estas qualidades e amoldará concordemente suas emoções. Perceberá os sentimentos que você tem e seguirá seu exemplo. As leis genéticas de nosso criador fizeram maravilhosas provisões para o desenvolvimento do bebê no ventre; como será modelado fora do ventre? Muito dependerá das condições domésticas que você provê. Estas, tanto quanto os genes, determinarão que espécie de adulto o bebê se tornará. ‘Educa o rapaz segundo o caminho que é para ele; mesmo quando envelhecer não se desviará dele’ – Provérbios 22:6.”²¹

A chegada da adolescência também é evocada, sendo percebida como a *perigosa transição*²² em um dos manuais analisados. São dirigidos

²⁰ BETÂNIA, *op.cit.* pg. 117

²¹ [s.a]. *Torne Feliz sua Vida Familiar*. Edição Brasileira: Make your Family Life Happy. São Paulo: Ed. Sociedade Torre de Vigia de Bíblias e Tratados, 1978. Pg. 91.

²² Ver MIRANDA, *op. cit.* pg. 140

aos pais conselhos para que saibam como tratar as modificações comportamentais e físicas, nesta época já vistas como previsíveis a todos os que chegam à idade da transição. É aconselhável que se estabeleça diálogos para que as dúvidas sejam esclarecidas em casa, e não fora dela, evitando infortúnios que possam comprometer a tranquilidade da família.

Na maioria das vezes, portanto, os Manuais de Civilidade e Etiqueta propõem auxílio nos termos da construção familiar e conformação do caráter infantil para estabilizar eficazmente sua atuação no corpo social quando adulto. Assim, estes livros colaboraram, e ainda colaboram, na criação de novos hábitos e costumes, embora não se possa julgar tais conteúdos como apreendidos na sua totalidade, já que a leitura destes textos é, sempre, “transversalizada pelas práticas que possibilitam sua recepção”²³. Como lembra Rainho, não é possível encararmos a literatura de civilidade como “espelho” dos modos da sociedade em questão, mas como uma produção que demonstra a representação dos modelos de civilidade e os comportamentos esperados dos que compõem tal grupo²⁴. Compreendemos tal afirmação frente algumas alegações de Chartier, ao apontar que:

“(…) ler não significa apenas submissão ao mecanismo textual. Seja lá o que for, ler é uma prática criativa que inventa significados e conteúdos singulares, não redutíveis às intenções dos autores (...). Ler é uma resposta, um trabalho, ou, como diz Michel de Certeau, uma ato de ‘caçar em propriedade alheia’²⁵

²³ CUNHA, *op.cit.* pg 12

²⁴ RAINHO, *op.cit.* pg 141

²⁵ CHARTIER, Roger. *Textos, Impressão, Leituras*. In: A Nova História Cultural. Tradução de Jefferson Luís Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1992. Pp. 211 – 238. Pg. 214.

Diante disso, o que se pretendeu conduzir com esta análise, foi a possibilidade de compreender a importância destes manuais como textos pedagógicos que visavam à construção de uma dada conformidade social num tempo e espaço delineados, segundo seus anseios e necessidades contemporâneos.

Neste sentido, evidencia-se a importância de voltarmos olhares e reflexões a estas obras, que como *Postulados de conduta*, divulgados mais precisamente entre 1940 e 1970²⁶, possibilitaram a promoção de modelos e exemplos que se romperam ou permanecem em seus preceitos (mais ou menos modificados) diante de sua atuação na sociedade em suas mais diversas questões e análises impostas.

Referências bibliográficas:

CHARTIER, Roger. *Textos, Impressão, Leituras*. In: A Nova História Cultural. Tradução de Jefferson Luís Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1992. Pp. 211 – 238.

²⁶ No caso das fontes disponíveis para este estudo.

CUNHA, Maria Teresa Santos. *Tenha Modos! Manuais de Civilidade e Etiqueta na Escola Normal. (1920-1960)*. In: Comunicação Coordenada: De cor e salteado para ver e viver: lições em manuais do século XIX e XX. VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. Uberlândia – MG. 17 – 20 de Abril de 2006.

ELIAS, Norbert. *O problema da mudança de comportamento durante a Renascença*. In: O Processo Civilizador: Uma História dos costumes. Vol 1. Tradução: Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.

ELIAS, Norbert. *Do controle social ao autocontrole*. In: O Processo Civilizador: Formação do Estado e Civilização. Vol 2. Tradução de Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993.

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. Pp. 01-21.

RAINHO, Maria do Carmo Teixeira. *A distinção e suas normas: leituras e leitores dos manuais de etiqueta e civilidade – Rio de Janeiro, século XIX*. In: Acervo: Revista do Arquivo Nacional. Vol. 8. Nº 01/02. Rio de Janeiro: Ministério da Justiça, Janeiro/ Dezembro 1995. Pp. 139 – 152. pg 143

REVEL, Jacques. *Os usos da civilidade*. In: História da Vida Privada. Vol 3: Da Renascença ao Século das Luzes. São Paulo: Cia das Letras, 1991. Pp. 169-208.

SEVCENKO, Nicolau. *O prelúdio republicano, astúcias da ordem e ilusões do progresso*. In: História da Vida Privada no Brasil. República: da Belle Époque à Era do Rádio. Vol 3. São Paulo: Companhia da Letras, 1998.

STEPHANOU, Maria. *Saúde, Higiene e Civilidade em Manuais*. In: Comunicação Coordenada: Leituras de sociabilidade: manuais de civilidade. Séculos XVIII a XX. Congresso Nacional Sociedade Brasileira de História da Educação - 2004.

Fontes utilizadas:

AUTANT, Jacqueline. *Não faça isso! Código de boas maneiras*. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Editora Universo Ltda. [s.d]

BETÂNIA, Marta de. *Da Arte de ser Dona de Casa*. São Paulo: Edição Saraiva, 1951.

MIRANDA, José Tavares de. *Boas Maneiras e outras Maneiras*. São Paulo: Bestseller: 1965.

[s.a]. *Torne Feliz sua Vida Familiar*. Edição Brasileira: Make your Family Life Happy. São Paulo: Ed. Sociedade Torre de Vigia de Bíblias e Tratados, 1978. Pg. 91.

**Lições sobre o ‘amigo mau’ e o ‘inimigo bom’:
a Guerra do Paraguai/Guerra da Tríplice Aliança em livros didáticos
uruguaiois e argentinos no final do séc. XX.**

Sebastião Peres
DHA-ICH/UFPel
sebasper@terra.com.br

Resumo:

Elaborado no contexto mais amplo de uma pesquisa sobre o ensino de História no Mercosul, neste trabalho aborda-se o tema específico da Guerra do Paraguai ou Guerra da Tríplice Aliança, que envolveu os países do Mercosul no século XIX (1864-1870), e a forma como esse tema era apresentado em livros didáticos de História da Argentina e Uruguai nos últimos anos do século XX. Um traço comum nas obras analisadas é a condescendência para com o Paraguai e o país de cada autor, e a condenação do Brasil como ‘vilão’ da história. Até por isso, a presença desse tema nos livros didáticos costumava ser reduzida ou até inexistente.

Uma trágica história comum

Nos últimos anos do século XX, os países fundadores do Mercosul – Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai – promoveram significativas reformas educacionais. De caráter sistêmico, essas reformas, em vários aspectos, ainda não estão concluídas. É natural que, no contexto dessas reformas, uma atenção especial fosse dedicada à História ensinada nesses países. Afinal, boa parte da história de cada país é compartilhada estreitamente com os demais. Assim é com a Guerra do Paraguai, ou Guerra da Tríplice Aliança, acontecida entre 1864 e 1870, em que o Paraguai enfrentou sozinho a Tríplice Aliança formada por Argentina, Brasil e Uruguai.

Episódio marcante da história dos quatro países, essa guerra constituiu-se, tanto no Brasil quanto no Paraguai, em 'pedra angular' da construção das suas nacionalidades, ocupando no passado espaço significativo no âmbito da História ensinada nas escolas. Livros didáticos desses dois países dedicavam páginas e páginas a esse episódio.

No caso do Paraguai, ainda nos finais do século XIX estabeleceu-se uma tradição historiográfica 'lopizta' em relação à guerra, onde Solano Lopez aparecia como grande herói e líder popular, e o Paraguai como vítima da ambição – principalmente territorial – dos seus vizinhos reunidos na Tríplice Aliança. Essa tradição historiográfica ainda é muito forte naquele país.

Fora do Paraguai, as lições de História começaram a mudar de forma mais significativa a partir dos anos 60 e principalmente 70 do século XX. Esse movimento acompanhava o avanço, nas universidades, de uma historiografia de caráter marxista, sustentada por intelectuais de esquerda geralmente comprometidos com o combate – nem sempre claramente explicitado – às ditaduras militares que grassavam na América Latina, principalmente no chamado Cone Sul. Questionar a História oficial da Guerra da Tríplice Aliança em países como o Brasil ou a Argentina permitia questionar o papel desempenhado pelos militares ao longo da História desses países e os males pelos quais esses militares tinham sido – e estavam sendo – responsáveis. Ao mesmo tempo, a figura de Francisco Solano López encontrava um paralelo em Fidel Castro, um ídolo para tantos militantes contra as ditaduras que faziam da História a sua arma. De certa forma, também nesse caso se pode dizer que mais do que a História do século XIX, era a realidade do século XX que estava posta em questão pela historiografia acadêmica e escolar da época. É principalmente a partir dos anos 70 que começam a aparecer, nos países da antiga Tríplice Aliança, lições de História em que o Paraguai passa a ser apontado como vítima e não mais como culpado pela guerra.

A Guerra em livros didáticos uruguaios

Não que na Argentina e Uruguai se costumasse conceder espaço significativo, entre os conteúdos escolares de História, para Guerra da Tríplice Aliança. No Uruguai - cujo ensino de História privilegiava o período de Artigas -, as referências à guerra contra o Paraguai eram escassas, merecendo maior atenção a Guerra Grande. Transcorrida entre 1839 e 1851, essa guerra começou como um enfrentamento entre ‘blancos’, liderados por Oribe, e ‘colorados’, liderados por Rivera, no Uruguai e evoluiu para um confronto internacional em que Rosas, governador da província de Buenos Aires, apoiou Oribe e Rivera foi ajudado por franceses e ingleses, num primeiro momento, e pelo Império do Brasil e o governador de Entre Rios, Urquiza, logo em seguida. Entre os uruguaios, essa guerra terminou num acordo em que não houve “nem vencidos nem vencedores”¹. As forças do Império e de Urquiza mantiveram a guerra contra Rosas, derrotando-o em 1852. Para o Uruguai o resultado dessa guerra não foi dos melhores, em razão dos tratados² que seu governo foi levado a firmar com o Brasil. Conforme os livros didáticos, esses tratados “são considerados pela maioria dos historiadores **lesivos** para nossa soberania” (Abadie & outras, 1993: 163. Negrito no original.) ou pelo menos “não foram muito favoráveis ao Estado Oriental” (Roland & Rostan, 2000: 86).

Quanto à Guerra da Tríplice Aliança, os livros didáticos mais

¹ Essa fórmula (“ni vencidos ni vencedores”), extraída do artigo 5º do acordo de paz de 8 de outubro de 1851, é repetida invariavelmente em muitos dos livros didáticos uruguaios que tratam desse período (cf., p.ex, Giambruno & Gadino, 1998; Roland & Rostan, 2000; Abadie & outras, 1993; Reyes Abadie, 1994).

² Foram cinco tratados:

- Tratado de Aliança (o Brasil podia intervir em assuntos internos do Uruguai);
- Tratado de Limites (estabeleceu as atuais fronteiras entre os dois países; o Uruguai desistia de reivindicar os limites do Tratado de Santo Ildefonso. Cf. Fig. 1);
- Tratado de Exatradção (o Brasil desconhecia a abolição da escravidão no Uruguai; o Uruguai era obrigado a devolver escravos brasileiros fugidos);
- Tratado de Comércio e Navegação (livre navegação, pelo Brasil, do rio Uruguai e seus afluentes; por dez anos, o gado uruguaio exportado para o Brasil e o charque brasileiro exportado para o Uruguai estavam isentos de impostos);
- Tratado de Prestação de Socorros (o Brasil emprestava ao Uruguai 60.000 patações por mês, tendo como garantia as rendas aduaneiras uruguaias).

textual um pouco mais ampla.

Tanto em Abadie & outras (1993) quanto em Reyes Abadie (1994), a tese subjacente às referências que fazem à Guerra da Tríplice Aliança é a de que tanto esta guerra quanto a Guerra Grande desenvolvem-se num mesmo contexto de disputas territoriais e fixação de fronteiras entre os quatro países do Prata. Nesse sentido, ainda que o Uruguai estivesse vinculado à Tríplice Aliança (por força de compromissos assumidos por Venâncio Flores e não porque houvesse algum interesse nacional uruguaio em jogo), o país foi tão prejudicado nesse processo quanto o Paraguai. Os únicos países beneficiados foram Argentina e Brasil, que ampliaram seus territórios às custas dos vizinhos menores e mais fracos. Por isso o mapa apresentado por Abadie & outras (1993) registra explicitamente as perdas territoriais paraguaias, decorrentes da derrota na Guerra da Tríplice Aliança, e apenas sugere a perda territorial uruguaia decorrente do Tratado de Limites de 1851, com o Brasil. Faz referência, portanto, no mesmo gráfico, a duas situações distintas mas que, do ponto de vista das autoras, compõem a mesma realidade. Essa a idéia que pretendem formar nos estudantes que eventualmente utilizem seu livro didático.

Reyes Abadie (1994) segue, em seu livro didático, a mesma tese. Não é por outra razão que não aparecem em seu livro, em nenhum momento, as expressões *Guerra da Tríplice Aliança* ou *Guerra do Paraguai*. As referências que faz ao conflito são indiretas, quase casuais e estão distribuídas ao longo do texto de uma unidade temática intitulada “*O problema dos limites*”, integrada ao núcleo temático “*A política de fusão*”³. Nesse texto, o autor comenta uma série de acordos e negociações entre os países da região platina com o intuito de definirem suas fronteiras. O problema maior, nesse sentido, estaria na não aceitação, pelo Brasil, dos limites estabelecidos no Tratado de Santo Ildefonso (1777), o que afetava tanto o Uruguai quanto o Paraguai:

³ O livro está organizado em ‘módulos’ que se subdividem em ‘núcleos temáticos’; estes, por sua vez, subdividem-se em ‘unidades temáticas’.

O Império queria fixar [*a fronteira*] no rio Apa e o Paraguai no rio Branco. Mas, enquanto negociava, o Brasil ocupava, sem pausas e de forma clandestina, os territórios em disputa. O grande problema para o Império era a navegação, com a abertura do rio Paraguai para dar saída à produção do Mato Grosso. Suas conveniências práticas chocavam-se com suas posturas teóricas (Reyes Abadie, 1994: 116).

O grande fator de tensão na região teria sido, portanto, a atitude dissimulada do Império brasileiro. Dissimulação, aliás, que se teria manifestado também quando da assinatura do Tratado da Tríplice Aliança:

O texto já estava pronto desde tempos atrás, mas esperou-se até que Mitre pudesse aparecer como “agredido” para evitar, além de protestos populares, uma possível intervenção inglesa. A Inglaterra queria uma guerra limitada que contemplasse seus interesses, mas que não aumentasse o Brasil às custas do Paraguai (Ibidem: 116).

Apesar de referir-se ao Tratado da Tríplice Aliança e ao interesse inglês numa ‘guerra limitada’, o autor não chega a dizer que a guerra efetivamente aconteceu e que o Uruguai tomou parte nela. A ênfase está colocada é na ambição expansionista do Brasil, que visava tanto o Paraguai quanto o Uruguai. Noutra ‘unidade temática’, “A administração de Venâncio Flores”, Reyes Abadie cita a guerra de forma quase ‘casual’, quando trata da recuperação econômica do Uruguai nesse período, informando que:

cresceram também as exportações e junto a isso o movimento gerado pela guerra – Montevideu era centro dos envios de víveres, materiais e remessas de dinheiro para a frente paraguaia -, se assistiu a um auge econômico e financeiro muito importante (Ibidem: 117).

Levando em conta a forma como está organizado o livro e a redação dos textos, os eventuais alunos seriam levados a crer que se tratava, ainda, da Guerra Grande. Em uma obra didática mais recente (Giambruno & Gadino, 1998), esta confusão é evitada pela clara

identificação dos temas abordados. Lembrando, por sua estrutura e apresentação, os antigos livros de leitura, esse livro é organizado em sete capítulos – correspondentes a períodos da História uruguaia -, cada um deles subdividido em variado número de seções – correspondentes a temas ou episódios históricos . No mais extenso dos capítulos, o quarto, que cobre o período de 1850 a 1900 (“Tempos difíceis”), há uma seção específica para “A Guerra do Paraguai”. O *tom* do discurso historiográfico, no entanto, é bastante próximo daquele dos outros livros didáticos uruguaio já mencionados: Argentina e Brasil foram os responsáveis pela guerra, o Uruguai participou por causa do compromisso de Flores, e Argentina e Brasil apropriaram-se de território paraguaio:

Venâncio Flores, que assumiu a presidência do país em fevereiro de 1865, precisou ausentar-se imediatamente para participar em uma guerra que Argentina e Brasil haviam declarado ao Paraguai.

Flores havia comprometido a participação das tropas orientais como pagamento pela colaboração brasileira em sua ascensão ao poder.

A denominada guerra da Tríplice Aliança significou a destruição do Paraguai. Argentina e Brasil ficaram com parte do território paraguaio. Em nosso país ficou manifestado o rechaço por haver participado em uma guerra imposta pela vontade interessada de outros (Ibidem: 36).

O texto ainda é enriquecido com a citação de parte de um texto de outro autor⁴ em que se pode ler a afirmação de que “não deixava de ser humilhante para os orientais a preponderância brasileira na guerra do Paraguai” (Ibidem: 36).

Já em um livro didático ainda mais recente (Roland & Rostan, 2000), a Guerra da Tríplice Aliança simplesmente não é mencionada, nem indiretamente. Com uma apresentação gráfica que avança significativamente em relação aos livros didáticos uruguaio publicados até os anos 90 do século XX – pela utilização de papel de alta qualidade,

⁴ Roxlo, Carlos. *El sitio de Montevideo y la guerra del Paraguay*. (Sem outros dados de referência.)

com profusão de cores, muitos gráficos, ilustrações e fotografias antigas e recentes, em preto e branco e coloridas, bastante nítidas⁵ -, esse livro dedica várias páginas à Guerra Grande e suas conseqüências, mas o período de Venâncio Flores – que corresponde ao período da Guerra da Tríplice Aliança – ocupa apenas dois parágrafos, com poucas linhas cada um. Nessas poucas linhas, nenhuma palavra sobre a guerra. Esse silenciamento não significa, necessariamente, a obediência a alguma diretriz curricular nacional, parecendo corresponder mais a uma certa *tradição de esquecimento* em relação ao assunto. Na verdade, não há muita aproximação entre os conteúdos desse livro – e mesmo de outros também recentes – e as propostas de conteúdos curriculares de Ciências Sociais aplicadas à Experiência Piloto em curso no Uruguai. Mesmo algumas das preocupações manifestadas pelas autoridades da ANEP (Administração Nacional de Educação Pública) em relação ao ensino de História – e que já foram referidas em outras partes desse trabalho – não parecem ter sido levadas em conta na elaboração desse livro. Em outras palavras, a ‘modernidade gráfica’ do livro não se estendeu à incorporação da ‘modernidade curricular’ proposta pelas autoridades encarregadas da reforma educacional no Uruguai. A não ser no caso do ‘Ciclo Artiguista’, bastante reduzido.

A Guerra em livros didáticos argentinos

Por outro lado, na Argentina são os próprios conteúdos sugeridos nos CBC (Conteúdos Básicos Comuns) que passam ao largo do tema da Guerra da Tríplice Aliança. Assim, é natural que essa guerra seja referida em poucas linhas, no interior de textos que focalizam outros assuntos, como acontece, por exemplo, no livro didático elaborado por Bertoncetto &

⁵ Sou tentado a chamar de ‘padrão Santillana’ a esse tipo de livro didático. A poderosa editora de livros didáticos espanhola, com ramificações na América Latina, produz, já há anos, livros que se caracterizam pela alta qualidade gráfica e de material, abusando – com competência técnica – das cores, dos recursos gráficos, quadros, mapas, ilustrações, fotos, etc. Isso não implica, necessariamente, na qualidade e correção dos conhecimentos históricos que os livros pretendem transmitir.

outros (2000). Nesse livro, dentro do tema “A presidência de Mitre”, há um pequeno parágrafo sobre a guerra, que é referida como Guerra do Paraguai⁶. Explica-se ali que “os exércitos da chamada Tríplice Aliança – integrada por Argentina, Brasil e Uruguai – enfrentaram-se com os do Paraguai” (Bertoncello & outros, 2000: 159). Essa guerra teria sido “o problema mais grave que se apresentou durante a presidência de Mitre” (Ibidem: 159), tendo prevalecido “o maior poderio econômico e militar da Tríplice Aliança” (Ibidem, 159), o que resultou em que “a população paraguaia foi dizimada pela guerra” (Ibidem, 159).

Em outro livro didático argentino recente (Cattáneo & outros, 1998), a referência é mais sucinta ainda. Tudo que se diz ali é que:

Um dos maiores conflitos foi a Guerra da Tríplice Aliança, que durante cinco anos (1865-1870) confrontou a Argentina, Brasil e Uruguai com o Paraguai. Esta guerra deixou ao país vencido – Paraguai – em tal estado de destruição que tardou muitos anos em recuperar-se (Ibidem: 291).

Esse parágrafo é parte do texto sobre “As guerras internacionais”, dentro do capítulo sobre “Os conflitos dentro e fora da América Latina” (no século XIX, evidentemente). Nesse texto, o dobro de espaço – que não significa tanto espaço assim, afinal – é dedicado à Guerra do Pacífico (1879-1883), do Chile contra Bolívia e Peru⁷.

Os dois livros didáticos argentinos referidos já estão adequados às diretrizes curriculares e a seriação encaminhadas pela reforma educacional argentina. Assim, a pouca atenção ao grande conflito que envolveu, no século XIX, os atuais países membros do Mercosul é coerente com os CBC propostos no contexto desta reforma. Não parece tratar-se, nesse caso, apenas de uma *tradição de esquecimento*, uma vez que em um livro relativamente recente (Jáuregui, 1993), mas anterior à

⁶ Evidentemente, tratando-se do ‘padrão Santillana’, há também uma bela ilustração mostrando um acampamento argentino-brasileiro em Curuzú, durante a guerra.

⁷ Vitorioso nessa guerra, o Chile apropriou-se do litoral boliviano sobre o Pacífico, rico em salitre. Dentro do ‘padrão Santillana’, o livro apresenta a indefectível ilustração ao texto, que nesse caso é, coerentemente, uma alegoria sobre a Guerra do Pacífico.

reforma, pode-se encontrar toda uma página dedicada ao tema da Guerra da Tríplice Aliança. O texto, intitulado “A Guerra da Tríplice Aliança – entre a tragédia e a polêmica”, apresenta uma boa explicação das questões econômicas e de limites territoriais que originaram as tensões entre os países da bacia do Prata que acabaram levando à guerra. Não trata do desenvolvimento do conflito – a guerra propriamente dita -, mas discorre sobre suas consequências, afirmando, inicialmente, que “a guerra chegou a seu fim havendo deixado no caminho praticamente devastado o Paraguai e dessangrado o exército argentino” (Ibidem: 120). Além disso, para o Paraguai, “a característica mais notável de sua evolução foi o ficar submetido à influência decisiva e competitiva entre o Brasil e a Argentina” (Ibidem: 120).

Percebe-se, nesse texto, um pouco daquela preocupação manifestada também nos livros didáticos uruguaios no sentido de minimizar as responsabilidades do próprio país no conflito, atribuindo-as em maior grau ao Brasil. Haveria, até mesmo, alguma identidade de interesses entre Paraguai e Argentina; a oposição era com o Brasil:

Dessa forma, o Paraguai participava da aspiração política das províncias do litoral argentino pela livre navegação dos rios, enquanto que se opunha a que essa livre navegação se efetuasse sobre o rio Paraguai por navios brasileiros (Ibidem: 120).

A apropriação de território paraguaio também teria tido graus e naturezas distintas no que se refere à Argentina e ao Brasil:

O Brasil ampliou enormemente seu território e a Argentina, se bem que se expandiu, deixou submetida sua disputa territorial com o Paraguai a um tratado de limites que, com mediação estrangeira, completou-se alguns anos depois (Ibidem: 120).

Portanto, a idéia que se pretende transmitir aos alunos através deste texto, é de que o Brasil é que tinha interesses conflitantes com o Paraguai que acabaram levando à guerra; a guerra vitimou tanto paraguaios quanto argentinos; o Brasil apropriou-se, à força, de vasto

território paraguaio, enquanto a Argentina apenas apossou-se daquilo que foi considerado de seu direito por um mediador (o mapa da Fig. 1 dá uma idéia da extensão das terras apropriadas por cada país)⁸. É interessante observar que em todo o texto não há qualquer referência ao Tratado da Tríplice Aliança.

Concluindo

A Guerra do Paraguai, ou Guerra da Tríplice Aliança, constitui-se num dos temas mais polêmicos e controversos da História do Brasil e da História dos demais países que dela participaram. O protagonismo brasileiro nesta guerra já foi reverenciado pela historiografia como fator primordial da consolidação da nacionalidade; já foi execrado como atitude de sujeição e servidão aos interesses do capitalismo inglês; e foi, também, obsequiado por *tradições de esquecimento* que costumam ser estabelecidas, em certos momentos, em torno de temas que se revelam incômodos por razões as mais diversas.

Trabalhos mais recentes têm demonstrado as trajetórias em torno das quais se tem desenvolvido a historiografia sobre esse tema. No caso brasileiro, mais especificamente, uma longa tradição nacionalista prevaleceu nas publicações acerca da Guerra do Paraguai, pelo menos durante todo o primeiro século após o seu término. Ao mesmo tempo, e assumindo também um forte caráter de tradição nacionalista, desenvolvia-se no Paraguai uma vertente historiográfica que foi designada como 'lopizta', por reverenciar Solano Lopez e o Paraguai pré-Guerra, denunciando a Tríplice Aliança como agressora, mas sem atribuir qualquer papel aos interesses ingleses na deflagração do conflito. Nos países da Tríplice Aliança – Argentina, Brasil e Uruguai -, ganha força, principalmente a partir da década de 70 do século XX, uma corrente que

⁸ Na verdade, apenas uma parte do território disputado por Argentina e Paraguai foi submetido à arbitragem do presidente Hayes, dos EUA, que deu ganho de causa ao Paraguai. Os territórios anexados à Argentina (no Chaco e Misiones) o foram sem arbitragem, através de acordo imposto ao novo governo paraguaio – tal como fez o Brasil.

pode ser classificada como revisionista de esquerda, e acrescenta à já antiga tradição 'lopizta' elementos de análise derivados principalmente do marxismo que caracterizava quase toda a produção historiográfica da época nesses países.

Na passagem do século XX para o XXI, começa a configurar-se um novo movimento na historiografia sobre o tema, marcada agora por um nítido caráter acadêmico, baseada em exaustivas pesquisas documentais e outras fontes escritas, bem como observando procedimentos metodológicos mais rigorosos. A emergência dessa nova vertente historiográfica não significa, entretanto, que qualquer das perspectivas anteriores tenha sido abandonada. Todas elas encontram, ainda, autores dispostos a sustentá-las.

Quando observamos, entretanto, os livros escolares de História, percebemos que há uma significativa demora desses em refletir as mudanças processadas na historiografia. Isso significa que muitas versões, interpretações e mesmo mitos produzidos e reproduzidos por diferentes autores em épocas passadas, ainda que já tenham sido superados por produção historiográfica posterior, continuam presentes em obras destinadas ao ensino escolar da História. Acreditamos que o exemplo dos livros argentinos e uruguaios, apresentados nesse trabalho, ilustram com clareza esse fenômeno.

O estudo dos materiais de apoio ao ensino escolar da História – principalmente os livros didáticos – deve permitir a identificação, nesses materiais, da presença de aspectos contraditórios, imprecisos e 'míticos' sobre o tema, desvelando então os possíveis usos sociais e políticos desse ensino. Finalmente, esse tipo de estudo deve contribuir para o aprimoramento do ensino escolar da História no que respeita à sua colaboração para o desenvolvimento das relações entre os povos do Mercosul, superando diferenças e desconfianças mútuas que ainda hoje se manifestam entre seus cidadãos.

Referências bibliográficas:

ABADIE, Sara & outras. *História: tercer año C.B.U. (Tomo I) - Siglo XIX*. Montevideú: Monteverde, 1993.

BERTOCELLO, Rodolfo & outros. *Ciencias Sociales 6 EGB*. Buenos Aires: Santillana, 2000.

CATTÁNEO, Liliana & outros. *Ciencias Sociales: Historia 8 EGB*. Buenos Aires: Santillana, 1998.

GIAMBRUNO, Ana A. & GADINO, Alfredo (coord.). *Taller de História – 6º año*. Montevideú: Aula, 1998.

JÁUREGUI, Silvia G. (coord.). *Historia 3*. Buenos Aires: Santillana, 1993.

REYES ABADIE, Wáshington. *História del Uruguay - 6º año*. Montevideú: Rosgal, 1994.

ROLAND, María & ROSTAN, Elina. *Ciencias Sociales – 6º año*. Montevideú: Aula, 2000.

MOVIMENTO DE CULTURA POPULAR: UM ESPAÇO TAMBÉM PARA A ARTE

Maria Betânia e Silva
Mestra em Educação pela UFPE
betarte@ig.com.br

Os anos 60, do século XX, foram muito significativos, também, para a sociedade brasileira. Foi considerado um período de efervescência cultural e artística, além de um momento de muitas reivindicações seja no campo político, econômico e educacional. Dentro deste contexto, insere-se o presente trabalho, que é um recorte de nossa dissertação de mestrado, e tem como objetivo compreender o nascimento, desenvolvimento e atuação do Movimento de Cultura Popular, no estado de Pernambuco, mais particularmente, na cidade do Recife. Este Movimento abriu um espaço considerável para o campo da arte nos meios populares possibilitando o acesso a esse bem social e objetivando a conscientização crítica e política das camadas populares. Houve um envolvimento e contribuição de importantes setores da sociedade como o comércio, a indústria, a imprensa para que esse movimento pudesse desenvolver-se e atingir seus objetivos, desempenhando, assim, um papel social de destaque na época. Nossa pesquisa teve como objetivo central compreender o processo de inserção da arte no currículo escolar em Pernambuco dos anos 50 aos 80 do século XX. Foi baseada teórica e metodologicamente, de forma mais ampla, na Nova História e na História Oral. Utilizamos documentos oficiais, pareceres, resoluções, programas escolares, jornais, revistas e depoimentos orais. O MCP teve um destaque significativo nesse percurso e serviu de base para o campo da arte em Pernambuco, contribuindo para tornar visível, em meio à sociedade, a necessidade do ensino da arte para o desenvolvimento dos indivíduos.

Palavras-chave: história, arte-educação, movimento popular, cultura.

No início dos anos 60, o Brasil enfrentava uma crise econômica e política de grandes proporções. A crise econômica diz respeito à redução no índice de investimentos, diminuição da entrada de capital externo e a queda da taxa de lucro agravando-se a inflação. A crise de direção política do Estado refere-se ao conflito entre capital e trabalho.

Em meio à sociedade vários setores se organizaram e participaram ativamente das mobilizações populares em favor de reformas em sua estrutura como, por exemplo, os estudantes e os militares subalternos. Toda a década de 60 foi um período de muitas reivindicações por parte de toda a população brasileira. Necessitava-se de reformas de base, pois as diferenças sociais cresciam a olhos vistos, reforma tributária, administrativa, urbana, universitária. Com o crescimento industrial e o desenvolvimento comercial, o mercado de trabalho abria-se diante da juventude, porém o sistema educacional estava defasado e o número de vagas nas universidades não contemplava a demanda que buscava esse nível educacional.

Em nível mundial, os anos 60 marcaram o auge de grandes transformações, sobretudo, no comportamento da juventude. Surgiram os hippies (pregadores de paz e amor), no campo da música os Beatles e os Rolling Stones revolucionaram. Foi lançada uma nova moda com o uso da roupa informal, a calça jeans, a minissaia, os homens deixaram a barba e o cabelo crescerem. Os jovens queriam afirmar-se como jovens e buscavam romper com as regras tradicionais de então, refletiam conscientemente e denunciavam as injustiças cometidas na sociedade na busca de um mundo mais honesto e menos desequilibrado.

“Era uma juventude com um sentimento de potência, muito alegre, muito participativa. Sentíamos-nos atores na construção social. Era comum na época, abandonar empregos mesmo bem sucedidos por causa de um ideal, o ideal de transformação da sociedade. Porém, com o golpe, ocorre toda a desestruturação das relações interpessoais¹”.

No Brasil, na época tumultuada do momento político que se seguiu à posse de Jânio Quadros, em 1961 até 1964, um fenômeno novo pareceu tornar-se mais nítido: a consideração do “popular”² para o meio intelectual e

¹ Comentário realizado por Ana Cecília Jácome, membro do PCBR, durante o regime militar, em entrevista concedida na Universidade Federal de Pernambuco, na disciplina Historiografia e Metodologia da História da Educação, em 11.09.02.

² Com a revisão de valores procedida a partir do romantismo, quando se passam a dar novo sentido e valor ao elemento povo, as artes populares, que desde o Renascimento haviam sido rebaixadas à categoria de artes menores relegadas à classificação de artesanato, se viram afinal como centro de atenções influenciando as artes eruditas, em suas concepções, formas e cores. Sabe-se que até o Renascimento a arte era tomada como um todo

artístico, os meios de comunicação de massa contribuindo vigorosamente para chamar a atenção de um número maior de pessoas. Conseqüentemente, o dado “participação”, tanto da parte de artistas como de intelectuais, foi considerado prioritário, tentando-se através dela, um trabalho comum, tendo de um lado a massa da população brasileira e, de outro, o meio intelectual e artístico (Amaral, 1984). Esse período correspondeu a uma fase excepcional de florescimento da cultura brasileira. A politização das massas se tornou o terreno fértil sobre o qual frutificaram iniciativas de cultura popular como nunca havia ocorrido em épocas anteriores (Gorender, 1987).

No governo Jânio Quadros a educação foi considerada como elemento-chave do desenvolvimento nacional com a incrementação do ensino técnico e profissional para atender ao desenvolvimento cultural e tecnológico do país. A educação surgiu como um meio eficaz de atingir o objetivo “desenvolvimentista” (Fazenda, 1988). Foi então que se fez presente, a USAID³, como “salvadora” ou mesmo “usurpadora”, agência norte-americana que estava de prontidão para assumir a tarefa da reordenação da educação nacional. Sua interferência na educação brasileira, camuflada de “assistência técnica”, já vinha de longe e não era um fenômeno exclusivamente brasileiro. Esses interesses, conforme Cunha e Góes (1985), se manifestaram desde a Guerra Fria e cresceram no final dos governos Dutra e JK.

sendo executada pelo artista artesão sem grandes possibilidades de ressaltar o individualismo e as inclinações pessoais, levando, antes de tudo, em consideração a utilidade mais ou menos imediata das obras de arte executadas. Destinava-se à coletividade e como tal eram idealizadas para servir à coletividade tanto material quanto espiritualmente. O artista ou artesão se filiava às corporações, como já vimos anteriormente no tópico sobre o Liceu de Artes e Ofícios, e aprendiam conscientemente o seu ofício a fim de dar o maior rendimento possível sem que isto o distinguisse dos seus companheiros. Raramente as obras eram assinadas porque geralmente eram feitas por equipes. Tinham um rigor especial vindo das raízes mesmas do povo. Com o Renascimento as artes populares passaram a ser propositadamente consideradas como artes menores, limitando-se à semelhante classificação até o romantismo. Foi o século XIX quem descobriu as artes populares, a sua força histórica, o seu valor como elemento ativo e primordial. Os artistas eruditos se voltaram para as manifestações populares em um interesse diferente encontrando nelas um manancial jamais esgotado de inspiração e revigoramento para suas criações. Entre os artistas pernambucanos que se inspiraram nos temas populares e em suas linhas e cores situam-se Lula Cardoso Ayres, Abelardo da Hora, Corbiniano Lins, Wilton Sousa, Wellington Virgolino, Armando Lacerda (Diário da Noite, 26.09.1962).

³ USAID – United States Agency for International Development.

No campo educacional, o final do governo JK foi marcado pela discussão sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no Congresso Nacional, nos órgãos educacionais, sindicais, meios estudantis, na imprensa e nos comícios da campanha eleitoral de 1960 (Cunha e Góes, 1985). O grande embate na discussão da LDB, que teve seu período mais longo na história da educação brasileira (13 anos), se estabeleceu entre a rede privada de ensino e os educadores que defendiam a escola pública, laica e gratuita. Os diversos interesses fizeram permanecer em debate tanto tempo uma lei educacional. Com a aprovação da LDB, em 1961, realizou-se um sonho de Lourenço Filho que era criar os Conselhos Estaduais de Educação, ou seja, descentralizar o MEC (Fávero, 2003), proporcionando mais autonomia aos Estados da Federação.

Inserido no turbilhão de crescimento político e cultural, estruturou-se nesse período, anos 60, em Pernambuco, o Movimento de Cultura Popular (MCP) que abriu espaço para o pensamento renovador em educação e, conforme Cunha e Góes (1985), absorveu alguns intelectuais com experiências de lutas políticas das classes subordinadas. Estes se transformaram em intelectuais orgânicos⁴ de uma política voltada para a cultura popular. Esse movimento foi capaz de pôr em pauta questões fundamentais para o curso da história brasileira, tais como: o confronto entre educação elitizada e cultura elitizada de um lado, e educação popular e cultura popular, de outro (Batista Neto, 1987).

Esse movimento teve um amplo alcance na cidade do Recife e depois no estado de Pernambuco e não só conseguiu desempenhar um papel fundamental no âmbito educacional, na promoção e divulgação

⁴ Gramsci (1968) define duas categorias de intelectuais como tradicionais e orgânicos. Os tradicionais referem-se aos preexistentes na sociedade, ou seja, categorias que são determinadas pela tradição de um povo e permanecem no decorrer histórico social. Os orgânicos referem-se às especializações que cada nova classe cria consigo e elabora em seu desenvolvimento progressivo. Um desses exemplos apontam o empresário capitalista que cria consigo o técnico da indústria, o cientista da economia política, o organizador de uma nova cultura e assim por diante. Entretanto, Gramsci esclarece de forma considerável que todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais. Ele ainda coloca no mais alto grau da atividade intelectual os criadores das ciências, da filosofia, da arte, etc.

culturais como também na articulação e participação da população nos programas e atividades desenvolvidos pelo mesmo.

Um movimento de cultura popular, conforme Fávero (1983), só surge quando o balanço das relações de poder começa a ser favorável aos setores populares da comunidade e desfavorável aos setores de elite. É o que ocorre em Recife e logo depois em todo o estado de Pernambuco. As forças populares e democráticas se fizeram representar nos postos chave do governo e da administração. A ocorrência dessa conquista, alcançada através do esforço organizado das massas populares, criou novas condições que se traduziram na possibilidade do Movimento de Cultura Popular ser financiado pelos poderes públicos.

Para compreender a força de atuação exercida pelo Movimento de Cultura Popular tornou-se necessário conhecer como esse movimento conseguiu ser financiado pelos poderes públicos, naquele momento. O que havia em sua conjuntura que lhe permitiu adquirir este apoio? De onde surgiram as primeiras idéias para a estruturação desse movimento? E por que um movimento de cultura popular?

No início de 1960, foi publicada uma matéria num jornal da cidade onde se disse que a prefeitura do Recife era a única no Estado que não mantinha escolas: o único município que não dispunha de estabelecimentos destinados a ministrar o curso primário, sob as expensas dos cofres da municipalidade, em todo o Brasil (Diário da Noite, 03.02.1960). Uma outra matéria denunciou o descaso a que se relegou a educação em todo o Estado e o déficit no ensino que atingia cerca de 40 mil crianças sem escolas no Recife.

A prefeitura municipal do Recife, nesse período, não atuava no setor educacional, pois só havia escolas estaduais e privadas. É interessante registrar que, segundo pesquisas recentes, já existia a atuação do município na educação desde o final do século XIX (Rezende, 2002). Miguel Arraes, então prefeito da cidade, já se ocupava com a questão, apontando dados

estatísticos referentes ao déficit escolar e levantando propostas para solucionar tanto o déficit quanto o problema da qualidade do ensino público (Batista Neto, 1987). Dessa forma foi estabelecido um convênio da Prefeitura Municipal com o Governo do Estado para tratar de problemas escolares, mas a carência de recursos era muito grande. Criou-se, então, um departamento autônomo, uma entidade paralela à prefeitura para resolver o problema educacional. Tornou-se, também, importante mobilizar a população interessada em melhorar a educação, o que se verificou com a participação direta de vários setores da comunidade, até mesmo na execução de obras (Arraes, 1979).

Segundo Batista Neto (1987) não era apenas a expansão dos serviços públicos educacionais que as forças populares pretendiam. Havia toda uma intenção pela necessidade de mudança da concepção de educação, ou seja, se visava tanto o quantitativo quanto o qualitativo.

O então prefeito e depois governador do Estado convidou os intelectuais mais renomados na cidade para desenvolver uma nova proposta para a educação infantil. Entre esses, encontrava-se Germano Coelho⁵, que apenas chegara da Europa e retomou a proposta educacional de Paulo Freire dizendo que o problema não era o analfabetismo, mas a miséria do Nordeste. Assim, lançou o MCP⁶. Mas, o que foi de fato o MCP?

Em maio de 60, o prefeito Miguel Arraes, promoveu, apoiado em setores progressistas da intelectualidade e nos estudantes, a fundação do Movimento de Cultura Popular. Juridicamente, nasceu o MCP como uma sociedade civil autônoma.

O Movimento de Cultura Popular nasceu em Recife, no Arraial do Bom Jesus, em Casa Amarela, no dia 13 de maio de 1960. Esse Movimento

⁵ Idealizador do MCP. Após longa permanência em Paris, retorna ao Brasil com uma visão nova de sociedade, de educação e de cristianismo. Trazia todo o espírito, junto com sua esposa Norma Porto Carreiro Coelho, de Boimondeau e do *Peuple et Culture*, movimento francês da época (Memorial, 1986).

⁶ Informação dada pelo professor Osmar Fávero, em palestra realizada no "Seminário sobre os Movimentos de Cultura e Educação Popular no início dos anos 1960" na UFPB em 17.01.03.

recebeu várias influências de obras e autores, sobretudo, franceses. Seu nome foi herdado do movimento francês *“Peuple et Culture”* e em grande parte seu espírito (Coelho, 2002). Suas atividades iniciais se orientaram, fundamentalmente, no sentido de conscientizar as massas através da alfabetização e educação de base.

O MCP foi criado para emancipação do povo através da educação e da cultura. Destacamos em seguida as palavras do próprio idealizador do movimento, Germano Coelho, que revelam o compromisso em contribuir para uma melhor qualidade de vida, para uma maior conscientização e para uma emancipação da população recifense:

“O Movimento de Cultura Popular nasceu da miséria do povo do Recife. De suas paisagens mutiladas. De seus mangues cobertos de mocambos. Da lama dos morros e alagados, onde crescem o analfabetismo, o desemprego, a doença e a fome. Suas raízes mergulham nas feridas da cidade degradada. Fincam-se nas terras áridas. Refletem o seu drama como “síntese dramatizada da estrutura social inteira”. Drama também de outras áreas subdesenvolvidas. Do Recife com 80.000 crianças de 7 a 14 anos de idade sem escola. Do Brasil, com 6 milhões. Do Recife com milhares e milhares de adultos analfabetos. Do Brasil com milhões. Do mundo em que vivemos, em pleno século XX, com mais de um bilhão de homens e mulheres e crianças incapazes sequer de ler, escrever e contar. O Movimento de Cultura Popular representa, assim, uma resposta. A resposta do prefeito Miguel Arraes, dos vereadores, dos intelectuais, dos estudantes e do povo do Recife ao desafio da miséria. Resposta que se dinamiza sob a forma de um Movimento que inicia, no Nordeste, uma experiência nova de Universidade Popular” (Godoy e Carreiro Coelho, 1962).

Mergulhado nesse contexto social, quais eram os objetivos do MCP e como se deu sua estruturação? Como concebeu a arte e seu papel na educação?

O Movimento de Cultura Popular tinha como objetivos, segundo Cunha e Góes (1985), promover e incentivar a educação de crianças, adolescentes e adultos; atender ao objetivo fundamental da educação que é

o de desenvolver plenamente todas as virtualidades do ser humano; proporcionar a elevação do nível cultural do povo; colaborar para a melhoria do nível material do povo; formar quadros destinados a interpretar, sistematizar e transmitir os múltiplos aspectos da cultura popular.

Sem advogar o rompimento com a cultura internacional, o MCP postulava o desenvolvimento de uma cultura mais autenticamente nacional, buscando as raízes da cultura brasileira onde elas se encontravam, no meio do povo. As elites intelectuais brasileiras estariam cada vez mais orientadas por padrões e matrizes de outras culturas, sem enxergar o que de fato constituíam os problemas culturais brasileiros, cuja solução só seria possível através de matrizes culturais próprias que corresponderiam muito mais a uma índole e a uma natureza de ser brasileiras (Arte em Revista, s.d.).

O MCP foi fundado e constituído como uma sociedade civil, brasileira, de número ilimitado de sócios com duração indeterminada e finalidade educativa e cultural. E ainda, constituído pelas subvenções dos poderes públicos, doações de outras entidades e de particulares convênios (Pernambuco, 1960). O MCP se definiu como órgão técnico, rigorosamente apolítico e pluralista, porquanto não discriminou filosofia, credo ou convicções ideológicas. Mas, na prática onde se realizaram as atividades propostas por esse novo movimento?

Os clubes recreativos, as sociedades beneficentes, os salões paroquiais, os templos protestantes, os centros espíritas, os clubes desportivos das camadas populares abriram espaço para a implantação de escolas do MCP. O apoio do prefeito Miguel Arraes foi decisivo para o crescimento da rede escolar (Coelho, 2002).

Ronildo Maia Leite, jornalista, escreveu uma matéria no Jornal do Commercio (s.d.) e explicitou o crescimento do Movimento:

“(...) Alastrou-se a munganga por todo canto – pelas células do Partidão, associações de bairro, casebres dos morros, mangues, onde houvesse uma sala vazia nela se botava uma escola. Nessa época

houve um congresso nacional de estudantes no Recife. Pois os pestes da UNE levaram a idéia pra São Paulo. De lá descambaram pra Bahia, desembestaram pra Sergipe. O prefeito de Natal era Djalma Maranhão, vermelho que só Stalin, inventou o refrão De pés descalço também se aprende a ler (...)”.

Em toda a cidade do Recife se utilizou todo e qualquer espaço para se montar escolas (Fávero, 2003). Foram convocadas as 300 normalistas do Instituto de Educação de Pernambuco que se integraram ao espaço governamental para diminuir o déficit escolar. O comércio e a indústria foram convocados a contribuir com as despesas dos professores, além de pessoas das mais variadas origens, dispostas a colaborar para manter as escolas que iam sendo criadas e colocadas em funcionamento. A imprensa também passou a dar apoio ao Movimento. Em dois anos o MCP instalou 104 escolas e atendeu 9000 crianças (Batista Neto, 1987).

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

O MCP serviu de incômodo para as elites conservadoras que passaram a criticar o movimento de subversivo, divulgador de idéias comunistas e, ainda “antro de perdição de meninas”. A imprensa escrita publicou vários artigos de políticos que criticavam o avanço do Movimento⁷. Note-se que, naquele período, estava próxima a eleição dos novos candidatos ao governo do Estado.

Em resposta às críticas que o Movimento vinha sofrendo, os membros dirigentes do MCP resolveram publicar nota ao povo:

⁷ Em consulta aos Jornais do Commercio (1962) no Arquivo Público do Estado, pude verificar que havia uma certa constância de críticas realizadas por parte de políticos que tentavam denegrir as atividades que o Movimento vinha realizando.

“(...) todo o povo do Recife sabe que o MCP é antes e acima de tudo idealismo, abnegação, honestidade, competência técnica e espírito de voluntariado de populares, intelectuais e estudantes: são 201 escolas instaladas em menos de três anos, com 626 turmas, diurnas, vespertinas e noturnas; são 19.646 alunos, crianças, adolescentes e adultos recebendo educação primária, supletiva e de base. (...) ataques desta ordem, planejados, coordenados e desfechados, às vésperas de eleições, contra o MCP têm um só objetivo: amesquinhar, com propósitos escusos, obra administrativa séria, patriótica e apolítica que segundo o testemunho de alguns dos maiores educadores⁸ brasileiros honra as tradições culturais do Recife” (Jornal do Commercio, 02.09.1962).

As críticas e difamações realizadas por políticos naquele período não cessaram e o MCP divulgou também a relação⁹ com os nomes das escolas, endereços, número de turmas e de alunos e convidou toda a população para visitar e conhecer o trabalho desenvolvido pelo Movimento.

Ora, que perigo podia trazer para a sociedade a cultura popular, perguntou-se Germano Coelho? (Memorial, 1986). Ele mesmo respondeu dizendo que o MCP possuía um espírito de autodeterminação, de fidelidade às tradições culturais do país, de responsabilidade quanto à sua independência definitiva. Ideais que o MCP objetivava atingir não só a criança, mas o adolescente e também o adulto, educando através de escolas comuns, de processos informais, nas praças públicas e em plena rua, educando pelo rádio, pelo cinema, pela televisão, pela imprensa. Explorando novos métodos e técnicas de educação. Experimentando, adaptando, criando.

Com a visão voltada à emancipação do povo, nada mais incômodo e perigoso ao processo de controle social da população, determinado até

⁸ Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, Abgar Renault, do Conselho Federal de Educação, Oliveira Brito, Ministro da Educação e Cultura não só elogiam as iniciativas do Movimento como também o apoiam. E ainda o embaixador Paschoal Carlos Magno oferece a colaboração e o alto patrocínio, da entidade que dirige, para os festivais do Movimento (Jornal do Commercio, 02.09.1962).

⁹ Essa relação encontra-se publicada no jornal Última Hora do dia 09.09.1962.

então pela elite, que o desenvolvimento e a expansão desse movimento. Para os setores conservadores, contrários a essas idéias, se tornava imprescindível bloquear esse crescimento, interromper ou, talvez, aniquilá-lo. Certamente, seria o caminho mais seguro para não se inverterm os papéis, pois não se poderia permitir ao povo o direito de voz e vez.

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

Como o departamento de Difusão da Cultura foi o que obteve um crescimento maior e também porque diz respeito mais diretamente à presente pesquisa, destacamos aqui alguns objetivos e atividades desenvolvidas por ele.

O projeto de núcleos de cultura popular visava fornecer às organizações populares os elementos de cultura popular capazes de incrementar suas atividades culturais; auxiliar as organizações populares a se expandirem e a se aprofundarem entre todas as camadas do povo; desenvolver a consciência do povo através da criação ou expansão de departamentos culturais nas organizações populares e ainda auxiliar as

organizações, e setores diversos do povo, a formularem suas plataformas reivindicatórias no quadro geral da problemática econômica, social e política brasileira e nordestina (Pernambuco, 1963).

Como o MCP procurou colocar em prática esses objetivos? Atuando nas federações e associações de bairro, nos sindicatos dos trabalhadores, em círculos recreativos operários, em associações profissionais e culturais e organizações estudantis.

Quanto ao projeto editorial de imprensa, se visou difundir elementos de cultura popular junto as mais amplas camadas populares abrindo, também, oportunidades de trabalho literário ou científico, estimulando e facilitando a publicação de artigos, estudos, ensaios, obras de ficção, utilizando para isto emissoras radiofônicas, estações de tv, jornais etc.

No campo teatral pretendeu-se elaborar novas formas teatrais de expressão da problemática popular, como também elevar o nível de consciência política das massas de modo que as próprias massas assumissem seu papel histórico social. Nesse sentido, cursos de teatro foram oferecidos, promoções de festivais de teatro foram realizadas, assim como a fundação e supervisão de clubes de teatro, etc.

Conforme Luís Mendonça, que dirigiu o Teatro de Cultura Popular, esse não nasceu por acaso, mas resultou de várias experiências que visavam a uma renovação do teatro. Renovação em todos os sentidos, principalmente no de fazer um teatro mais amplo e aberto, que o tirasse do tradicional Teatro Santa Isabel, onde os preços da entrada e a obrigatoriedade do uso do paletó o tornavam proibido para o povo e restrito a uma pequena elite financeira (Mendonça, s.d.).

Com referência ao cinema, o MCP buscou equacionar em linguagem cinematográfica os problemas fundamentais com que se defrontava o povo e desenvolver atividades de difusão cinematográfica nas organizações populares. Já o projeto de artes plásticas e artesanato tinha como objetivos incentivar as atividades tradicionais no campo da arte

utilitária, visando a ocupação das famílias de baixa renda; dar assistência aos artesãos e a centros de produção artesanal; mobilizar os artistas plásticos no esforço de elevar o nível artístico do artesanato estimulando a capacidade criadora popular e a diversificação das linhas de produção. Para isso, promoveu cursos de desenho, pintura, gravura, fantoche, cestaria, cerâmica, estamperia, tapeçaria, tecelagem, etc. Estimulava também a produção realizada pelo projeto; exposições; feiras de artesanato e exposições itinerantes nos bairros. Foram organizados o Centro de Artes Plásticas e Artesanato do MCP e a Galeria de Arte do Recife (Pernambuco, 1963). Esta última realizou a cada quinze dias uma nova exposição contribuindo para o desenvolvimento e a difusão das artes plásticas e do artesanato (Jornal do Commercio, 02.09.1962).

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

Enfim, como se vê, o MCP atingia os problemas relacionados com a elevação do nível cultural da população, levando-a a conscientização política e crítica dos problemas brasileiros e aqueles mais próximos do seu cotidiano. O MCP não só alfabetizou como mobilizou jovens estudantes para um trabalho de recuperação das manifestações da cultura popular com a música, o teatro, as festividades do povo, a fim de garantir a permanência e a experiência do educando, fazendo a um só tempo alfabetização e conscientização (Andrade, 1989).

O Movimento de Cultura Popular exerceu um papel fundamental na promoção, divulgação e no ensino da arte, sobretudo, aproximando-a e tornando-a acessível às massas populares e favoreceu, por meio dela, a conscientização política e crítica da população.

Pretendia, assim, um avanço crescente do processo de organização popular, pois privilegiava os meios indispensáveis à formação e ao exercício da consciência social capaz de compreensão adequada às condições de vida a que se encontram submetidas as massas populares; o desenvolvimento da consciência popular no sentido de aprofundar sua compreensão teórica da realidade social e da necessidade prática de sua transformação; o desenvolvimento da vida cultural das organizações populares no sentido de incrementar suas atividades culturais internas e suas manifestações culturais voltadas para a comunidade (Batista Neto, 1987).

O último balanço das atividades realizadas pelo MCP, datado de 1964, foi um dos poucos documentos que se conseguiu salvar. Esse documento foi publicado em *“Arte em Revista, ano 2, n.3”* e entre outros constam como realização do movimento 414 escolas, dentre as quais 14 grupos escolares que atingiram 30.405 alunos dos quais 27.703 crianças e 2.702 adolescentes, sem contar o número de adultos. Assim, compreender o papel que o MCP exerceu dentro da sociedade pernambucana foi de fundamental importância, para a nossa pesquisa, sobretudo no que diz respeito à questão da divulgação da arte nos meios populares, à promoção do acesso da população a este bem social, enfim, ao favorecimento da educação também através da arte.

A relevância desse movimento refere-se ao espaço democrático que ele foi. Um movimento que democratizou o acesso à arte e ao ensino da arte, abriu espaço para que as camadas populares da sociedade pudessem usufruir desse bem social. Percebe-se que através do acesso à arte seja o teatro, a música, a dança, as artes plásticas havia uma intenção em desenvolver o senso crítico e político das pessoas sobre os problemas sociais que as circundavam. A arte no MCP apresenta-se como uma arte engajada, crítica, política, com uma característica específica.

Dentre outros, esse movimento, também, serviu de base para o campo da arte em Pernambuco, contribuiu para tornar visível, em meio à sociedade, a necessidade do ensino da arte para o desenvolvimento dos indivíduos, serviu de meio para encontro, troca de experiências, enfim, espaços para a organização dos arte-educadores, profissionais envolvidos nessa área ou os que dela se aproximavam.

Com o golpe militar em março de 1964, no Arraial do Bom Jesus, sede do Sítio da Trindade, encontraram-se dois tanques de guerra, preparados para o ataque e agressivamente estacionados sobre o gramado. Tudo foi destruído, toda a documentação do movimento queimada, obras de arte completamente destruídas e os profissionais envolvidos com o movimento foram perseguidos e afastados de seus cargos, assim, se fazia silenciar, também, a expressão artística denunciadora das injustiças sociais.

REFRÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMARAL, Aracy A. *Arte para quê?: a preocupação social na arte brasileira 1930 – 1970*. São Paulo: Nobel, 1984.
- ANDRADE, Manuel Correia de. *1964 e o Nordeste: golpe, revolução ou contra-revolução?* São Paulo: Contexto, 1989.
- ARRAES, Miguel Newton. Diretrizes do MCP. In MENDONÇA, Fernando; TAVARES, Cristina. *Conversações com Arraes*. Belo Horizonte: Veja, 1979.
- BATISTA NETO, José. *MCP: o povo como categoria histórica*. In REZENDE, Antônio Paulo (org.) Recife: que história é essa? Recife: Fundação de Cultura da Cidade do Recife, 1987.
- COELHO, Germano. Paulo Freire e o Movimento de Cultura Popular. In ROSAS, Paulo (org.). Paulo Freire. *Educação e transformação social*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2002.
- CUNHA, Luiz Antônio; GÓES, Moacyr de. *O golpe na educação*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- FÁVERO, Osmar. *Seminário sobre os movimentos de cultura e educação popular no início dos anos 1960*. UFPB, 2003.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *Educação no Brasil anos 60: o pacto do silêncio*. São Paulo: Edições Loyola, 1988.
- GODOY, Josina Maria Lopes de; CARREIRO COELHO, Norma Porto. *Livro de leitura para adultos: Movimento de Cultura Popular*. Recife: Gráfica Editora do Recife, 1962.
- GOENDER, Jacob. *Combate nas trevas: a esquerda brasileira: das ilusões perdidas à luta armada*. São Paulo: Ática, 1987.

GRAMSCI, Antonio. A formação dos intelectuais. In GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968. p. 3-23.

MEMORIAL DO MCP. Recife: Fundação de Cultura da cidade do Recife, 1986.

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

REZENDE, Antonio Paulo M. *O Recife: histórias de uma cidade*. Recife: Fundação de Cultura Cidade do Recife, 2002.

DOCUMENTOS OFICIAIS

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

PERNAMBUCO. Movimento de Cultura Popular. *Estatuto do Movimento de Cultura Popular*. Recife, 1960.

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

JORNAIS

Diário da Noite. Recife, ano 14, n.33, 03.02.1960.

Diário da Noite. Recife, ano 17, n.259, 26.09.1962.

Jornal do Comercio. Recife, n.202, 02.09.1962.

Última Hora. Recife, n.84, 09.09.1962.

REVISTAS

ARTE EM REVISTA. ano 2, n.3, s.d. Que foi o MCP?

NARRATIVAS E NARRADORES DA/SOBRE A INFÂNCIA

MARILIA ARAUJO PIMENTEL
UNIPAC
mpimentel@openlink.com.br

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho teve por objetivo investigar o processo de reconhecimento *de si* por um grupo de crianças que estudaram em CIEPs (Centros Integrados de Educação Pública)¹ na década de 80, segundo o reconhecimento recíproco de seu grupo social. Analisaram-se as narrativas de infância segundo a memória desses sujeitos e de familiares. A narrativização refere-se ao processo de formação de identidades apenas como um dado, um produto que se revela entre grupos dos quais fazem parte essas crianças em sua infância, tomando por base as relações que estabelecem com outros membros do meio em que vivem, suas práticas, seu agir, pensar, fazer, trabalhar.

A tese de Benjamin (1987) sobre o conceito de História, em especial a sétima, onde se lê: “Nunca houve um documento de cultura que como tal não fosse ao mesmo tempo, de barbárie. E assim como ele próprio não está livre da barbárie, não está, tampouco, o processo de sua transmissão “. Conduz nossa abordagem histórico-cultural tendo a infância como objeto de estudo. Benjamin nos leva à idéia de patrimônio, a cultura como patrimônio da humanidade que representa toda a produção do ser humano constantemente reinventada, a partir de lugares, instituições e na linguagem.

Considerando a importância atribuída pelos Estudos Culturais em seus caminhos de construção de objetos de estudo utilizando entre outras as análises textuais e do discurso. Optamos pelo modelo proposto por Elliot

¹ CIEP. Centro Integrado de Educação Pública. Também conhecidos como “brizolões”. Escolas criadas durante os anos 80, no Rio de Janeiro, para funcionarem em horário integral.

Mishler (2002) para a análise de narrativas pessoais e desenvolvimento da identidade. O *corpus* foi constituído por textos de entrevistas publicadas em matéria jornalística no jornal O Globo² contendo as narrativas da infância de ex-alunos do CIEP e narrativas de seus familiares sobre essa mesma infância.

A relevância do estudo nesta perspectiva, está em examinar as vozes infantis, considerando as crianças como informantes pouco acessados na pesquisa. Pretende-se desse modo contribuir para rompermos com concepções consagradas sobre o que se sabe sobre a infância e fornecer elementos para a renovação das políticas sobre educação na infância.

Trata-se de estudo exploratório realizado na disciplina Política e História da Educação Brasileira de Programa de Mestrado em Educação, que visa aprofundar o interesse na temática das relações entre Infância e Cultura, bem como a fornecer fundamentação para subsidiar pesquisa sobre o tema.

Palavras-chave: Infância – Narrativa – Cultura – Educação – Narrativa experiencial

2. A NARRATIVA COMO BUSCA DA IDENTIDADE

Ao falar das crianças Benjamin não o faz de forma romântica, entende-as como alguém que está na *história* inserida numa classe social, parte da cultura e produzindo cultura. Ele considera a linguagem algo mais expressivo que a própria subjetividade. Esta permite que num só indivíduo toda cultura e história de uma época apareçam.

Tomando o texto de Benjamin, *em O Narrador* (1987), ao considerar as narrativas como uma forma artesanal de comunicação, na qual ele utiliza-se da metáfora do oleiro e assim resume:

² MARQUEIRO, BERTA e SMIDT. 21 Anos depois: As lições dos CIEP. Reportagens publicadas no período de 28 de maio a 2 de junho de 2006, no Caderno Rio, jornal O Globo.

Ela (a narrativa) não está interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso. (p.204)

Como propõe Hall (2002, apud SANTOS, 1996, p.4) pretendemos buscar no processo de narrativização do sujeito, a emergência das identidades daquelas crianças, seus projetos, sonhos idos e vividos, maneiras de vivenciar a dor e o trabalho.

As identidades constroem-se no e pelo discurso, em lugares históricos e institucionais específicos, em formações práticas e discursivas específicas e por estratégias enunciativas precisas.

Dar voz ao discurso científico sempre foi a maneira que encontramos para autorizar o conhecimento sobre os fatos, conceitos, idéias, entretanto a necessidade de *novos olhares* como estratégia de investigação, nos permite utilizar, independente do método, outras maneiras para chegar ao conhecimento.

Intelectuais, legisladores, pedagogos, médicos, magistrados quando interrogados sobre a história da infância nos trazem valioso testemunho e fontes que abrem caminho para reflexões articuladas sobre a infância e a escola, a aprendizagem, a saúde, os cuidados e têm permitido um debate que abrange grande parte da complexidade sobre o tema. Eles têm inspirado pesquisas e críticas que têm acompanhado as representações e interpretações sobre o modo como se constitui a infância em nossa sociedade.

Sabemos que sendo uma construção histórica, a idéia de infância pode correr o risco da estereotipia, entre nós pesquisadores do tema, muitas vezes caindo em representações hegemônicas que não se detém nas diferenças de identidades de nossas crianças, na diversidade cultural com que se apresentam nas diferentes regiões do país, onde características

locais se impõem como princípios a nortear as escolhas do trabalho pedagógico e do currículo escolar.

Fala-se hoje de uma profunda crise epistemológica que parafraseando Clifford Geertz, na verdade algo está acontecendo “em relação ao modo como pensamos sobre o modo como pensamos”. Isso se reflete em uma variedade de perspectivas interdisciplinares que têm criado tensões sobre as divisões tradicionais do conhecimento.

Segundo Costa (2003), uma das vertentes no direcionamento teórico dos Estudos Culturais é a que se incumbe de problematizar programas e projetos educativos cujos discursos são ressignificados:

Práticas escolares como a da merenda, da avaliação, ou dos cuidados na educação infantil, entre outras, são problematizados e constituídas em objeto de estudo sob uma ótica cultural, oportunizando seu esquadramento e análise como produtoras de significados, como imersas em redes de poder e verdade, discursos circulantes, através dos quais se legitimam determinadas representações de crianças, de menino e menina, professores, alunos. (p 56)

A questão da centralidade da escola como “palco fundamental para teatralização do patrimônio” é tematizada nas análises culturais de Canclini (1998, p.164). Outras contribuições de autores como Beatriz Sarlo e Martín Barbero se encarregam de análises sobre a escola nas questões de “pobreza simbólica” e de novos regimes e protocolos de descentramento culturais na sociedade multicultural e têm contribuído para instigar produções sobre a temática no Brasil.

As produções de Kuhlmann Jr (1998), no Brasil, e as obras de (ARIÈS, 1981, CHARLOT, 1983, SNYDERS, 1984) resgatam as concepções de infância na história da humanidade em países do ocidente e suas análises têm inspirado princípios para a pedagogia da educação infantil e políticas públicas para o ensino nesta etapa da escolarização.

O aparecimento da criança como categoria social e cultural, segundo ARIÈS (1981) é datado dos séculos XVI e XVII. Entretanto não existe até então uma definição universal sobre o ser criança, que nos diga o que se sabe sobre ela e o que devemos fazer com ela.

Como propõe Oliveira (2002) é necessário ver e ouvir as crianças a partir delas mesmas, em sua alteridade e positividade, como sujeitos produtores de cultura. A compreensão do outro a partir do processo de constituição de subjetividades permite entendê-lo em sua alteridade. Reconhecer a alteridade da infância implica em acolher sua diferença em relação ao mundo dos adultos. Sua visão interroga e questiona a visão dos adultos.

Sabemos também que o sujeito humano vive num universo onde existe o acaso, a incerteza, o perigo, a morte. Ele está ligado à linguagem e à cultura. No entanto, pouco sabemos sobre as relações entre a criança e sua condição infantil, pouco nos dedicamos à *escuta* de suas narrativas, onde exibem seus sonhos, seu imaginário, suas certezas, desejos. Costumamos pensá-las como alunos, muitas vezes ignorando seus saberes e fazeres. Por vezes as entendemos como vítimas, outras como rebeldes, deficientes, imaturas, incorporando critérios de verdade sancionados que criam dispositivos de *normalização* que as qualificam e desqualificam.

Fleuri (2003, p. 17) aponta para a necessidade de substituímos a imagem corrente da criança e da infância, com base nos pressupostos essencialistas e universalistas, que retratam **“o que se diz ou o que se sabe sobre ela, propondo implicitamente também o que se deve fazer com elas”**.

Concordando com Corazza (2002, p.116) sabemos que **“não existe uma realidade intrínseca da criança que seja mais verdadeira que a outra”**, e sim que essas formulações são produzidas e portanto, decorrem de formações históricas determinadas. Nossa autora propõe o exercício da suspeição, interrogando a nossa própria formação histórica, tal como nos constitui e constituiu sobre **“se tudo aquilo que dizemos é**

***tudo o que pode ser dito, bem como, se aquilo que vemos é tudo o que se pode ver”.* (p.119)**

Tendo como objeto de estudo o programa de educação dos CIEPs, no qual se propunha escolas de horário integral, nossa análise centrou-se em buscar a identidade dessas crianças representada nas narrativas pessoais suas e de membros de seu grupo, atentando-se para as funções psicológicas, culturais e sociais de como a história de suas trajetórias são narradas nos contextos específicos dessas narrativas.

A tentativa de compreender as relações entre Infância e Cultura com base nas narrativas que reportam à infância de um grupo de ex-alunos dos CIEPs, parentes e familiares do grupo social a que pertencem e os saberes que detém sobre a condição infantil, utilizando-se de reportagem com entrevistas publicadas no jornal O Globo fundamenta-se na proposta de ancoragem em campos variados, apropriando-se do modelo experiencial/narrativo para a teoria da pesquisa sobre narrativas pessoais desenvolvimento de identidade, como propõe Mishler (2002, p.98) ao se referir à problemática da ordenação temporal nos estudos sobre narrativas.

Ricoeur (1980) em seu artigo *Tempo Narrativo* observa que as abordagens à narrativa na História, Crítica Literária e Filosofia tendem a se basear num “ ***arcabouço temporal não criticado ... que corresponde a representação ordinária de tempo como uma sucessão linear de instantes***”(p.170).Uma característica importante da formulação de Ricoeur é a que ele dá ao final de uma história a função primordial no processo de construção de seu enredo. Ao se referir à conhecida metáfora da “*mão dupla do tempo*”, Ricoeur (1980,p.180)afirma que “***um enredo estabelece a ação humana não apenas no âmbito do tempo... mas também no âmbito da memória.***”

3. NARRATIVAS DE E SOBRE CRIANÇAS – A AVENTURA DA BUSCA DA IDENTIDADE

São constantes nas narrativas dos sujeitos os processos de revisão da identidade. A questão da narrativização experiencial, num enfoque recorrente de histórias de vida, é referida por Mishler (2002, p.107) como *pontos de virada*.

Kelly Betânia de Lima quando nasceu, a mãe ouviu do pai da criança:

Menina eu não registro. Se quiser dar, eu arrumo quem queira.

Odete pegou a filha e deixou Campina Grande, vindo para o Rio. Kelly, com 7 anos foi matriculada pela patroa da mãe no CIEP Tancredo Neves. Odete dava duro como doméstica no Cosme Velho e o CIEP facilitava sua vida. Kelly estudou três anos ali e saiu quando a mãe mudou de emprego. O sonho de Kelly era ser policial. Ela narra algo que modificou sua compreensão sobre experiências passadas, levando a um senso de si própria diferente, num deslocamento da identidade:

Eu passava com minha mãe em frente a uma cabine da Polícia Militar, perto da Igreja São Judá Tadeu, no Cosme velho e os policiais sempre me cumprimentavam. Então cismeiei que ia ser policial. Depois vi que seria uma profissão complicada e desisti.

A infância foi difícil para Kelly cuja mãe era empregada doméstica e teve de tirá-la da escola que era próxima e facilitava sua vida, porque mudou de emprego. Durante 3 anos cursou o CIEP Tancredo Neves, e viu seu sonho de ser policial ficar no meio do caminho.

Tendo estudado à noite até o ensino médio, hoje, perfeitamente identificada Kelly trabalha como doméstica, na casa de um diplomata, na Barra.

O narrativizar atribui significado aos eventos, em termos de suas conseqüências, isto é a ordem temporal, de como a história se desenvolve e termina, como podemos verificar na fala de Kelly:

Hoje eu dou graças a Deus de minha mãe ter vindo para o Rio. Aqui nós temos oportunidades.

Mishler(1995) denomina *pontos de virada* (p.106) às narrativas com enfoque experiencial recorrente nas histórias de vida. A existência de eventos que modificam as experiências passadas abre novas perspectivas

que não eram previstas no passado, levando os sujeitos a um senso de si diferente e na maneira como sentiam e para as coisas que faziam.

Luciano da Silva Horácio reconhece que faz jus à fama de ser o mais levado de sua turma do CIEP Tancredo Neves, onde estudou até repetir a 1ª série. Minha infância foi só bagunça. Fui expulso de 3 ou 4 escolas. Minha mãe sofreu muito, conta Luciano - conhecido como Bocage, por causa da boca grande. Depois de cumprir pena por assalto, Luciano tente refazer sua vida. Ele é flanelinha na praça da estação do trenzinho do Corcovado.

Tinha o meu bando na escola.

Mas o menino tinha um lado bom, colaborava, ajudava a carregar as cadeiras, apagava o quadro - lembra Semiron, ex-inspetor do CIEP. Pular a grade da escola era rotina para Luciano. Uma de suas brincadeiras prediletas era tombar a lixeira para que rolasse rampa abaixo.

Retomando o texto de Benjamin sobre o brinquedo e a brincadeira, acredita que o brinquedo é um “confronto entre a criança e o adulto, pois é deles que ela recebe primeiramente seus brinquedos” (Benjamin, 1984, p.72). Resta assim para a criança usar de sua imaginação e transformar todo e qualquer objeto em brinquedo. Ele refere-se a um projeto arquitetado pela criança para se tornar outro: “Ela reorganiza o brincar no imaginário, sem perder a utilidade real do objeto.”

Assim, a lata de lixo como brinquedo de Luciano, vira um carrinho e despenca pela rampa abaixo.

Recontextualizando o passado, posicionando diante dos pais, família e revisando sua identidade, ou seja, não mais aquela, o centro da identidade mudou, como nas falas de Luciano face ao contexto específico em que sua experiência é narrada, a reinquadra no contexto específico de novo final, revendo sua identidade.

Não posso fazer besteira, tenho dois filhos de 3 e 4 anos para criar.

Eles são muito levados, estou pagando meus pecados.

Outro de nossos narradores é Samuel Jacinto, menino pobre criado na favela de Ramos, que perdeu o pai, estivador, quando tinha apenas 4 anos.

A mãe, doméstica, com cinco filhos para criar, e precisando trabalhar para alimentar a família. O CIEP inaugurado oferecia alternativa de tempo integral. Ela que trabalhava na Glória, em casa de família, não teve dúvida, matriculou Samuel, depois de enfrentar uma lista de espera. Ele estudou lá da 1ª à 4ª série.

Estudava até as 5 da tarde, depois pegava minha caixinha de engraxate e ia para a Cinelândia. Só saía de lá às 10 da noite.

Samuel já trabalhou como pedreiro, marceneiro, borracheiro, segurança e músico. Perdeu muitos amigos para o crime. Foi a capoeira, que conheceu aos 5 anos, que deu um rumo a sua vida.

Meu avô dizia que eu era um banana, então me botou para fazer capoeira desde cedo.

Ele assinala a capoeira como ponto de virada, se posicionando frente à figura de seu avô:

Hoje, posso dizer, que a capoeira salvou a minha vida.

O sonho de ser corda verde (instrutor) na capoeira, já realizou. Há seis anos dá aulas numa academia, no Flamengo. Aos trancos e barrancos concluiu o ensino médio, queria fazer Educação Física, mas “a grana é curta”..

Não tenho salário fixo, um mês eu tenho, no outro posso não ter.

Hoje, como fruto de um longo processo de lutas políticas, a condenação, em boa parte, do trabalho infantil, aponta para outros caminhos na concepção moderna da infância, destacando sua vulnerabilidade e sinaliza a escola como local privilegiado para a infância.

Elsó Batista da Silva é mais um de nossos sujeitos narrado pela família.

A tensão com o mundo do trabalho tal como se observa no contexto cultural e sócio-econômico, está presente na narrativa de membros da família de Elso, apontado pela polícia como um dos gerentes do tráfico, no Santo Amaro. Rato, como era conhecido, morreu com um tiro de fuzil, nas vielas da favela, ficou 5 anos no CIEP mas nunca conseguiu passar da 2ª série. Começou a trabalhar aos 7/8 anos.

A ampliação das relações sociais, seja pela entrada no mundo do trabalho, seja pela saída de casa, onde o maior convívio com outros grupos de pares que vão rivalizar com a família e as influências sobre a socialização, colocam-se como uma subidentidade, o que é constatado pelo irmão de Elso: “A vida de bandido não impedia de ser querido na comunidade”.

A não linearidade da narrativa se expressa na trajetória marcada por desvios, turbulências e solavancos que se opõem ao modo como tentaram resolvê-las, ressaltando o final da história:

Tentamos tudo para fazer ele mudar de vida. Mandamos para Minas Gerais, onde temos família, para uma roça em Queimados, na Baixada, mas ele voltou. O que ele conseguiu nesta vida? Só a morte.

A digressão é também uma espécie de *flash back* dessas narrativas:

Às vezes eu acho que ouço ele cantar, o que gostava de fazer o dia inteiro. Elso era um menino alegre.

O que nos revelam as narrativas dessas e sobre essas crianças, quando julgávamos que a manutenção em uma escola de tempo integral seria o caminho para a cidadania?

Maget (s/d apud CERTEAU, 1995, p.76) adverte para a maneira como é entendida a cultura da criança em relação à do adulto: **“As crianças são depositárias de uma cultura que se transmite à margem da cultura adulta, da qual ela pode representar uma forma alterada”**.

Observa-se nessas narrativas algumas matrizes geradoras de discursos sobre a infância e no diálogo entre essas matrizes, um saber que é parte da cultura por este grupo produzida, sobre a condição infantil. Nelas e em sua transmissão, como nos ensina Benjamin, não se está livre de ter mais um documento de barbárie. E como fica a nossa visão de educação ao romper com o que se pensava saber sobre quem são as nossas crianças e o que se pensava saber fazer com elas?

4. ENTRE CULTURAS, NARRATIVAS E IDENTIDADES. - O PAPEL DA ESCOLA

Ao contrário da compreensão sobre uma natureza essencializada e universal da imagem atribuída à criança e à infância, novos olhares sobre a linguagem presente em suas narrativas e das formações culturais em que recrutam a formação de suas subjetividades nos colocam frente a uma situação de estranhamento.

A questão da alteridade face a outras infâncias, sua positividade como sujeitos produtores de cultura nos impõe o reconhecimento da alteridade da infância com relação ao mundo adulto Fleuri (2003, p.17) observa que: [...] podemos dizer que a imagem da criança e da infância só poderia ser compreendida em sua significação a partir do encontro com outras crianças e infâncias específicas.

A instituição de políticas que tenham em vista um horizonte pluralista, no Estado multicultural no qual seja garantida a definição da infância definida como sujeitos de direitos implica em compreender que não há uma só cultura dentro da nação. A compreensão da ausência de um monopólio para a definição de contextos educativos está a exigir a elaboração de diferentes estratégias que apreendam as múltiplas linguagens da criança, sua percepção com relação ao mundo adulto e que permitam a articulação entre diferentes culturas, o que requer ainda um modo mais autônomo de negociação e organização das instituições, projetos e práticas de educação para a infância. Na linha dos Estudos Culturais, pesquisadores como BHABHA, MARTÍN BARBERO, WEGEL, destacam a *negociação*, como estratégia para entender a estrutura da hegemonia. Segundo BHABHA(2003)

a contribuição da negociação é trazer à tona o “entre-lugar” desse argumento crucial, ele não é autocontraditório, mas apresenta, de forma significativa, no processo de sua discussão, os problemas de juízo e identificação que embasam o espaço político de sua enunciação. (p.57)

Wegel (2002, p.27) em estudo sobre o povo Baniwa revela um complexo processo de negociação sobre o domínio dos códigos ocidentais de

comunicação necessários à sobrevivência dos Paresi, entre diferentes sujeitos e diferentes projetos.

Martín-Barbero (2000) se refere às nossas sociedades (latinoamericanas) onde convivem indígenas da cultura letrada, com indígenas da cultura oral e da audiovisual e que constituem diferentes formas de configuração culturais, **“diferentes modos de ver, ouvir, de pensar e de sentir, de sofrer e de gozar”**. Ele critica ainda a maneira como a escola centrada no livro, continua desconhecendo **“tudo que de cultura se produz e circula pelo mundo da imagem e da cultura oral” (p.98)**

Sobre a tentativa de entender a estrutura da hegemonia Laclau e Mouffe (apud. BHABHA, 2003, p.57) **“voltam-se para a linguagem da textualidade e do discurso, para a *différance* e as modalidades enunciativas”**.

Essas considerações destacam a importância de diagnósticos e pesquisas com preocupação voltada para contemplar as prioridades em políticas públicas para a educação da infância, que identifiquem quem são as crianças, buscando ouvir mais suas múltiplas linguagens e realidades sociais, analisando a constituição da natureza infantil, como brincam, como produzem estratégias para o estudo/trabalho, para o acesso ao conhecimento, como fabricam e representam suas subjetividades na escola, na família, no grupo de pares, reconhecendo sua alteridade como produtores de cultura, privilegiando-se projetos que incluam novas tendências com relação às demandas de famílias de nível sócio-econômico que precisam ter os filhos na escola por mais tempo, sem que os mesmos não tenham que sair para trabalhar durante a infância.

Retomando Benjamin (1984) e sua consternação ao estado de exceção, em que vivemos no qual ainda no século XX, a **“tradição dos oprimidos é regra geral”**. Ele critica a noção de progresso impressa nesse conceito de história, e propõe uma nova concepção de história com a belíssima metáfora do Angelus Novus, a partir do quadro de Paul Klee, no qual encontra-se representado um estado de perigo diante do futuro, e o descreve:

Representa um anjo que parece querer afastar-se de algo que ele encara fixamente. Seus olhos estão escancarados, sua boca dilatada, suas asas abertas. O anjo da história deve ter esse aspecto. Seu rosto está dirigido para o passado. Onde nós vemos uma cadeia de acontecimentos ele vê uma catástrofe única, que acumula incansavelmente ruína sobre ruína e as dispersa a nossos pés. Ele gostaria de deter-se para acordar os mortos e juntar os fragmentos. Mas uma tempestade sopra do paraíso e prende-se em suas asas com tanta força que ele não pode mais fechá-las. Essa tempestade o impele irresistivelmente para o futuro, ao qual ele vira as costas, enquanto o amontoado de ruínas cresce até o céu. Essa tempestade é o que chamamos progresso. (p.226)

Santos (1996, p.8) resume a imagem da queda do Angelus Novus, em *Para além da equação moderna entre raízes e opções*, apontando para o que compete ao anjo da História: **“retirar do passado sua capacidade de explosão e de redenção”**, o que significa reinventar o passado de modo a restituir-lhe a capacidade de explosão e de redenção. As políticas sobre a infância não de ser reinventadas para que não tenhamos que pagar com nossa cumplicidade ao aderirmos a determinações de ordens política e estruturais que cerceiam nossa autonomia e identidades culturais. Nesse sentido estaremos reafirmando a tese de Benjamin sobre *documentos de cultura* tal como são, ao mesmo tempo, *documentos de barbárie*.

CONSIDERAÇÕES FINAS

O que estamos aqui chamando de narrativas de identidade da infância se refere a um campo complexo de interseção entre múltiplos aspectos da cultura que abrangem perspectivas diversas de estudos multidisciplinares no campo das Ciências Sociais e da Lingüística que levam em consideração o fato de que nenhuma cultura é jamais unitária em si

mesma. Sabemos que acima das culturas individuais pertencemos todos à cultura da humanidade, além de que narrativas experienciais são atravessadas a todo momento por emoções, percepções, signos que lhe emprestam sentido, que nem sempre são tão transparentes para nós, quantos parecem, ao interpretá-los. Sabemos que o espaço das narrativas é um espaço onde formações históricas produzem regimes de verdade em condições históricas determinadas. É portanto, o espaço onde se estrutura a hegemonia. Entretanto devemos considerar que há importantes implicações decorrentes dessas narrativas para a educação.

A mais importante implicação para o campo da educação diz respeito a própria concepção de educação na qual se erigia a proposta do Programa dos CIEPs, que deveria ser assumida como formação do cidadão, a ser construída por uma relação tensa entre as necessidades de crianças em situação de pobreza familiar e as culturas provenientes de diversos contextos caracterizados pela impossibilidade de acessar outras fontes de conhecimento que não a escola. Outras implicações decorrem da necessidade de se repensar a extensão do horário escolar, o que exigiria a criação de recursos pedagógicos criativos, nos quais a interação com situações dinâmicas de estudo e leitura do mundo fossem alvo do processo educativo.

Nesta perspectiva é possível compreender nossos narradores, mesmo considerando o relativismo ético, que faz com que ao falar sobre eles, nos coloquemos na posição deles, bem como concluir a partir de suas narrativas da necessidade da política pública captar o elo a favor ou contra a significância de tal ou qual projeto político. Tal concepção tem como corolário a necessidade de repensar os projetos e programas de educação formulados para a infância, como propõe Corazza (2002) ao **“exercitar a suspeição sobre a formação histórica que nos constitui e nos constituiu”**. (p.119)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIÈS, P. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

- BENJAMIN, W. *Magia e Técnica, Arte e Política; Ensaio sobre Literatura e História da Cultura*. Obras Escolhidas, V.1 São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.
- BENJAMIN, W. *O Narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov*. In: Obras Escolhidas, São Paulo: Brasiliense, 4ª.ed. 1987.
- BENJAMIN, W. *Reflexões: A criança, o brinquedo, a cultura*. Campinas: Summus, 1984.
- BHABHA, H. *O local da Cultura*. Tradução Myrian Ávila, Eliana Reis, Gláucia Gonçalves, 2ª.ed, Belo Horizonte, Editora UFMG, 2003.
- CANCLINI, N.G. *Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: EDUSP, 1998.
- CERTEAU, M de. *A Cultura no Plural*. Tradução Enid Abreu Dobranszky. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1995.
- CORAZZA, S. M. Labirintos da Pesquisa, diante de ferrolhos. In: COSTA, M. V. (org) *Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*, Rio de Janeiro, DP&A, 2002. p.105-132.
- FLEURI, R. *Intercultura e Educación*. Taller Internacional de Interculturalidade. Universidade do Chile, 2003.
- HALL, S. *Identidade cultural na Pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- HALL, S. *Da Diáspora. : Identidades e Mediações Culturais*. Liv Sovik (Org), Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- KRAMER, S. *Por entre as pedras, arma e sonho na escola*. São Paulo: Ática, 1993.
- KUHLMANN JR. *Infância e educação Infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- MARTÍN BARBERO, J. Novos regimes de visualidade e descentramento culturais. In: FILÉ, V. *Batuques, fragmentações e fluxos: zapeando pela linguagem audiovisual no cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- MISHLER, E G. Narrativa e Identidade: A mão dupla do tempo. Tradução Cláudia Buchweitz. In: LOPES, L P de M & BASTOS, L C. (orgs.)

Identities: recortes multiculturais e interdisciplinares. Campinas: São Paulo: Mercado das Letras, 2002.

OLIVEIRA, A P.de.*Discurso da Exclusão na escola.*Joaçaba: UNESCO, 2002.

RICOEUR,P. Narrative Time .*Critical Inquiry* 7(1),1980,p169-190.

SANTOS, B de S. Para além da equação moderna entre raízes e opções.

In: *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Univ. Lisboa, nº 45, maio de 1996.

WEGEL, V. Os *Baniwa* e a escola. In: *Revista Brasileira de Educação*,

ANPED, nº 23, maio/ago, 2003.

O ESPAÇO ESCOLAR E AS CONJUNTURAS EDUCACIONAIS DURANTE O PERÍODO DA PRIMEIRA REPÚBLICA¹

Cristiane Firpo Müller
Especialista em Patrimônio Cultural e Mestranda em Educação – PPGE /
FAE / UFPel
cristianefirpomuller@hotmail.com

Elomar Antônio Callegaro Tambara
Prof. Dr. do Curso de Mestrado em Educação - PPGE / FAE /
UFPel
tambara@ufpel.tche.br

Resumo

O presente estudo se propõe a estudar as conjunturas que envolviam o processo educacional e a sua influência na concepção do espaço escolar durante o período da Primeira República (1889-1930), visto que a preocupação com um lugar específico para a implantação de prédios escolares surgiu a partir da metade do século XIX.

Introdução

A idéia de espaço enquanto dimensão geométrica vem sendo reinterpretada ao longo dos anos, assumindo uma dimensão no âmbito social.

Durante esta trajetória, o espaço deixa de ser visto apenas como aspecto visível de uma realidade, imbuído de grandes significados, símbolos e marcas, deixadas não somente por aqueles que o geraram, mas também dos que nele convivem. Assumindo, portanto significados sociais e culturais.

¹ Estudo Parcial referente à dissertação desenvolvida durante o curso de Mestrado, na linha de pesquisa em História da Educação - Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Pelotas, sob orientação do Prof. Dr. Elomar Antônio Callegaro Tambara.

Os espaços de convivência (a casa, a escola, o bairro) representam uma experiência decisiva na aprendizagem e na formação das primeiras estruturas cognitivas; e em sua materialidade, propiciam experiências espaciais, que são fatores determinantes do desenvolvimento sensorial, motor e cognitivo. (PIAGET, 1970, p. 38).

Dentro deste contexto, o espaço escolar é classificado como um instrumento de significativa importância no âmbito social, cultural e econômico de um país.

Como a configuração física do ambiente escolar e a adaptação do aluno a este meio exercem grande predominância na evolução do aprendizado, o papel deste espaço é de grande valia para o desenvolvimento sócio-econômico de um país. Principalmente quando se trata de um país em desenvolvimento, com grandes desigualdades sociais e econômicas.

Portanto, o presente estudo visa apresentar uma pesquisa documental, que investiga a correlação existente entre a organização do espaço nas escolas e a concepção de seus projetos, como resultado das propostas pedagógicas determinadas a partir da instauração da Primeira República, período de grande efervescência ideológica e inquietação social no país.

(...) em determinado momento, políticos e educadores passaram a considerar indispensável à existência de casas escolares para a educação de crianças, isto é, passaram a advogar a necessidade de espaços edificadas expressamente para o serviço escolar. Esse momento coincide com as décadas finais do século XIX e com os projetos republicanos de difusão da educação popular. (SOUZA, 1998, p.122).

A delimitação do período histórico, foi determinado a fim de fazer uma reflexão a respeito da evolução da história da educação nesse período no Brasil, usando como ponto de partida, a implantação da Primeira República, onde a política educacional das décadas iniciais do século XX, privilegiavam o ensino primário e pela construção de edifícios escolares imponentes e com uma arquitetura rica em detalhes.

É justamente neste período em que republicanos paulistas tais como Oscar de Campos, Cesário Motta Júnior, Caetano de Campos, Rangel Pestana, Bernardino de campos e tantos outros preocupavam-se em difundir a escola primária e em formar professores para elas, tanto na capital como no interior [...] É o momento da institucionalização das escolas graduadas ou, como ficaram conhecidas, dos Grupos Escolares. (BUFFA, 2002, p. 32).

Na busca de elucidar o que foi exposto anteriormente, pôde-se realizar a revisão da literatura a respeito do tema, com o objetivo de discutir as evoluções e variáveis investigadas no estudo e o modelo teórico a ser adotado para essa investigação. Foram elaborados atributos a serem considerados para avaliação do papel da educação na qualidade do ambiente escolar, da importância da coleta de informações junto a diferentes períodos históricos e da relação existentes entre essas abordagens.

Conforme o que foi exposto, viu-se como necessário uma breve análise de alguns acontecimentos e idéias difundidas com a Proclamação da República, em 1889, quando se adotou no Brasil o sistema presidencialista, seguindo o modelo político utilizado nos Estados Unidos.

Segundo Nagle (2001), vários acontecimentos marcantes envolveram o país: um clima de efervescência ideológica e de inquietação social; o maior grau de perturbação provocado pelas campanhas presidenciais; o alastramento das incursões armadas; as lutas

reivindicatórias do operariado; as pressões da burguesia industrial; as medidas de restrição adotadas na Revisão Constitucional de 1926; o desencadeamento do movimento revolucionário vitorioso de outubro de 1930.

Na área educacional, foram instaurados os princípios de liberdade e laicidade, implantando e garantindo a gratuidade no ensino primário, como estava previsto na Constituição Brasileira, segundo o Decreto 510, no artigo 62, item 5º, que diz: "o ensino será leigo e livre em todos os graus e gratuito no primário".

Além disso, havia a intenção de substituir a predominância literária pela científica, o que acabou gerando críticas por parte dos positivistas, que defendiam a predominância literária, seguindo os princípios pedagógicos de Comte.

Para viabilizar tantas mudanças e concretizar estas evoluções, tornou-se fundamental para os republicanos, que os prédios escolares tivessem uma nova configuração, tendo em vista qualidade arquitetônica e beleza em suas linhas, compatibilizando a escola às novas medidas pedagógicas.

Os problemas iam da qualidade dos terrenos disponíveis às características da demanda. Dos prazos aos obstáculos estruturais. A escola algumas vezes surgia como obra prevista e aguardada e, outras, se impunha nos espaços disponíveis, vindo como força transformadora da ocupação e do cotidiano de sua vizinhança. (FDE, Arquitetura escolar e política educacional, 1998, p. 15).

Durante o Império (1822 – 1888), as escolas funcionavam em lugares improvisados, tais como: paróquias e cômodos de comércio, onde o aluguel destes espaços destinados à prática escolar eram pagos pelo próprio mestre-escola, responsável por transmitir aos alunos da época, conhecimentos relativos à leitura, escrita, cálculo e doutrina cristã.

Funcionavam também, em alguns casos, na própria residência do mestre-escola. Muitas vezes, apesar de serem portadores de conhecimentos diversos e possuírem um bom nível cultural, encontravam-se despreparados para a prática do magistério.

Além disso, as escolas de primeiras letras, como eram denominadas as escolas primárias do Período Imperial, tinham um caráter unitário, onde o professor (mestre-escola) ensinava a alunos de diferentes faixas etárias e diferentes níveis escolares, o que acabava resultando em um ensino individualizado.

A preocupação com a criação de um espaço destinado ao ambiente escolar começou a ser abordado a partir da metade do século XIX, em várias províncias do Império, quando começou a ser discutido a necessidade de criar um novo método de ensino, através de intelectuais e políticos interessados em organizar a política educacional da época.

Afirmavam que a maneira como estava organizada a escola, com o professor ensinando cada aluno individualmente, mesmo quando sua classe era formada por vários alunos (método individual), impedia que a instrução pudesse ser generalizada para um grande número de indivíduos, tornando a escola dispendiosa e pouco eficiente. (FARIA FILHO, 2000, p. 22).

Portanto, a falta de um espaço adequado para o ambiente escolar, dada a precariedade dos espaços utilizados nesse período, os baixos salários despendidos aos professores, a pobreza de material e de uma metodologia de ensino e a ausência de medidas de higienização, marcaram o Período Imperial no contexto da educação.

Até a Proclamação da República, em 1889 não se evidenciam registros, embora D. Pedro II se afeiçoasse às questões educacionais

relatando a preocupação com a criação de um sistema educacional no Brasil.

Mas com a implantação da República, foi instaurada a institucionalização das escolas graduadas (Grupos Escolares), devido à preocupação com a educação popular, o combate ao analfabetismo, além da implantação da instrução primária como obrigatória e gratuita. Tais fatores caracterizaram os republicanos como defensores do progresso individual e coletivo.

Os ideais republicanos de civilização e progresso estavam estritamente vinculados à educação escolar, na construção de um projeto de edificação da nação brasileira, sendo que as escolas pioneiras da República ocorreram no Estado de São Paulo, no início da década de 1890, como parte deste projeto.

Com o advento da República, em São Paulo, políticos e educadores passaram a defender um projeto de educação popular por entenderem que a própria República dependia da difusão do ensino primário. (BUFFA, 2002, p. 43).

Sendo assim, a valorização do ensino primário e a política educacional destas primeiras décadas evidenciam a construção de edifícios escolares com uma arquitetura imponente, que poderia ser facilmente distinguida na paisagem urbana.

Quando de visita uma catedral ou um antigo castelo percebe-se, pela sua arquitetura, que seus construtores tinham por Deus e pela autoridade em geral, a máxima consideração. Da mesma forma, quando se entra numa escola pública paulista da Primeira República, percebe-se logo a importância que, então, era atribuída à educação. O estilo e a

imponência do prédio não deixavam dúvida a respeito: projetos arquitetônicos e pedagógicos se entrelaçam de forma harmoniosa. (BUFFA, 2002, p. 12).

Os grupos escolares tornaram-se um símbolo republicano, pois simbolizavam o veículo para transformação dos valores nacionais, incorporando a idéia de salvacionismo, sendo a escola, a única ferramenta capaz de transformar o homem.

A escola se converte em um lugar de referência para as cidades e passa a ser tomada como "modelo". Nesse contexto, vale ressaltar a importância da escola – o grupo escolar – na arquitetura das cidades. As escolas começam a ocupar lugares privilegiados, tornando-se os "novos templos" de civilização. (DORÊA, 2000, p.152).

Grande parte dos grupos escolares ainda eram instalados em prédios existentes, adaptados para a prática escolar. Somente a partir de 1910, começaram as construções das escolas, sendo elaboradas na sua maioria segundo um projeto tipo, projetos genéricos construídos em diversas cidades, adotando uma prática de repetição de plantas arquitetônicas devido ao grande número de solicitações para a construção de escolas, em curto espaço de tempo.

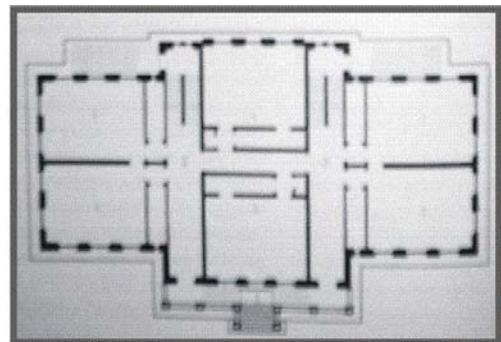


Figura 01 e 02 – Foto e planta baixa do Grupo Escolar do Brás – SP

Fonte: BUFFA, 2002, p. 36.

Os prédios construídos para a implantação destas escolas possuíam características marcantes, como sinônimo de monumentalidade e organização, com fachadas grandiosas e plantas baixas delimitadas por um eixo de simetria, que separava as duas alas.

O uso de materiais de acabamentos nobres para o revestimento de portas, janelas e mobiliário, além de adereços, como os relógios redondos e as carteiras para dois alunos eram muito utilizados na época.

(...) professoras competentes, diretor severo, recreio, exames escritos e orais, entrada e saída da escola, festas cívicas com hino nacional, hasteamento de bandeiras e declamação de poesias, uniforme azul e branco, caixa escolar, boletim com nota de comportamento e aplicação, medalhas de honra ao mérito aos melhores alunos, cartilha, livro de leitura... (BUFFA, 2002, p. 18).

Havia também, uma preocupação com a utilização do porão, o que tornava os prédios mais altos, a fim de que fossem adaptados às diferentes topografias existentes nas cidades onde eram implantados.

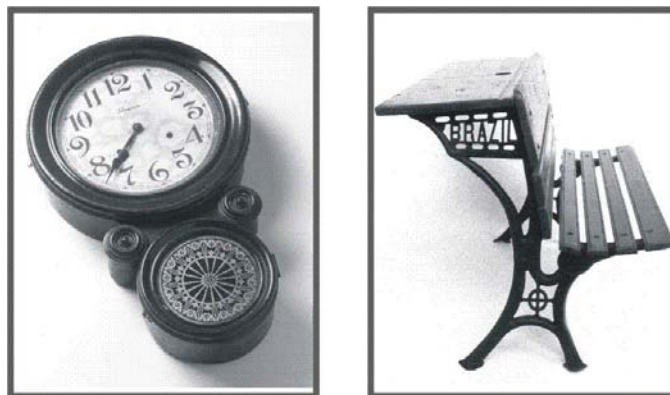


Figura 03 e 04 – Relógio redondo e carteira para dois alunos.

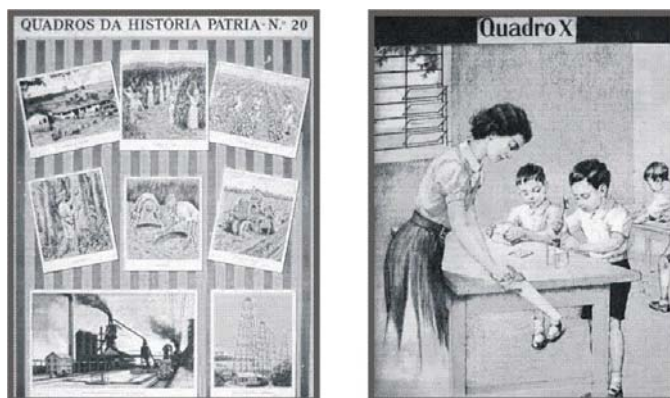


Figura 04 e 05 – Quadro Mural: História da Pátria e Cromos para Linguagem e Composição Escolares.

Fonte: CRE - Mário Covas, Centro de Referência em Educação, disponível em:

<http://www.crmariocovas.sp.gov.br>

Pode-se observar, na sua maioria, prédios com apenas um pavimento, divididos em duas alas, na qual eram ocupados por meninos e meninas, dentro das exigências do regimento dos grupos escolares.

A arquitetura monumental destes prédios é característica da época, com a utilização dos porões altos, com o intuito de facilitar a ventilação do piso de assoalho; coberturas com telhas de barro (tipo francesas); paredes de tijolos maciços do tipo portantes, funcionando como estrutura do prédio e a utilização de platibandas (coroamento do telhado).

Apresentavam em sua arquitetura diversos estilos, com uma ornamentação moderada, o que caracterizava os prédios sob um aspecto de sobriedade.

Os conceitos de monumentalidade e simetria podem ser observados nas plantas arquitetônicas, onde existia um pátio central delimitando os espaços utilizados separadamente por meninos e meninas, observando-se, em muitos casos, a colocação de um muro, a fim de evitar a comunicação entre os dois lados.

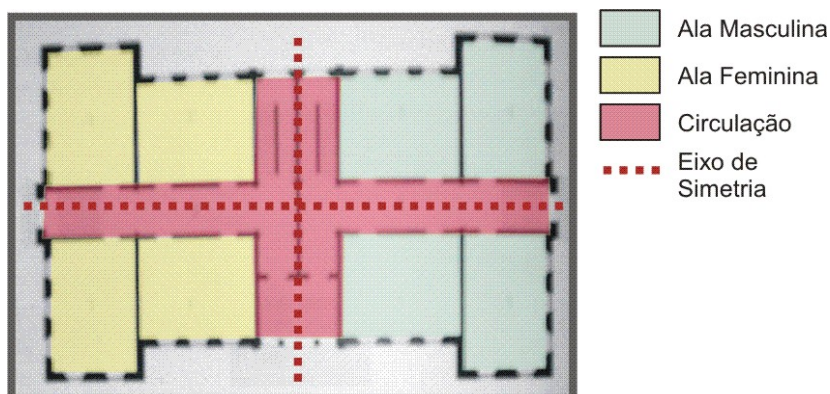


Figura 06 – Planta Baixa Escola Modelo da Luz. Fonte: BUFFA, 2002, p. 36.

Cabe destacar que, apesar da padronização das plantas, torna-se nítida uma preocupação com o tratamento formal dado às fachadas, garantindo a cada prédio, sua própria identidade.

Dentro do aspecto formal, pode-se notar a predominância de cheios sobre os vazios, onde as aberturas adquiriam um aspecto vertical e estreito, devido à aplicação das técnicas construtivas.



Figura 07 – Grupo Escolar de Piracicaba.

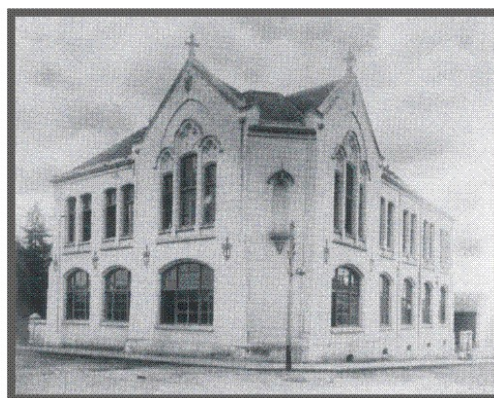


Figura 08 – Grupo Escolar de Itapira.

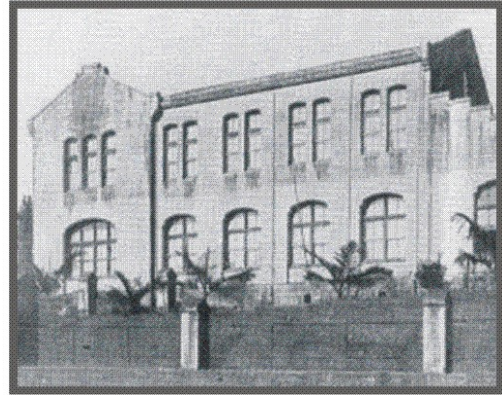


Figura 09 – Grupo Escolar de Piracicaba.
de São Manoel.

Figura 10 – Grupo Escolar

Fonte: FDE, Arquitetura Escolar Paulista, 1998, p. 19.

(...) o edifício escolar torna-se portador de uma identificação arquitetônica que o diferenciava dos demais edifícios públicos e civis ao mesmo tempo em que o identificava como um espaço próprio – lugar específico para as atividades de ensino e do trabalho docente. (...) O espaço escolar passa a exercer uma ação educativa dentro e fora de seus contornos. (SOUZA, 1998, p. 123).

Ao fazer uma análise de algumas páginas da história da arquitetura e da construção das escolas no Brasil, do início do século XX, pode-se perceber que a arquitetura escolar passou por diversas modificações.

Sendo assim, pode-se avaliar como estas mudanças nas questões educacionais se refletiram de forma bem nítida na arquitetura escolar.

Cada prédio construído no período estudado são ricos exemplos da cultura e técnica de sua época.

O espaço escolar significava mais do que uma forma de organizar a política educacional, mas, principalmente, uma estratégia de atuação no meio social, através da implantação de novas práticas, legitimando competências, propondo novas metodologias, enfim, impondo uma outra

prática pedagógica e social, através da implantação e divulgação de novas representações escolares. Foi traçado, então, uma estreita relação entre a arquitetura escolar e a importância da educação.

Segundo Vilanova Artigas, “(...) em cada fase da luta pela educação nacional, constroem-se escolas cuja arquitetura reflete, talvez melhor que qualquer outra categoria de edifícios, as passagens mais empolgantes de nossa cultura artística; os recursos técnicos que tivemos à disposição; tudo condicionado a um programa nacional de desenvolvimento. Conhecendo estas passagens pode, a arquitetura brasileira, não só valorizar corretamente os sucessos dos pontos nodais da nossa história, como escolher caminhos novos”.

Referenciais Bibliográficos

Objetivando a formação de uma base teórica sólida para a compreensão e desenvolvimento do tema da pesquisa, procurou-se usar as bibliografias classificadas de acordo com as áreas de abrangência abaixo citadas.

História da Educação ou contexto educativo:

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. – 1. ed. – São Paulo: Moderna, 1989.

BUFFA, Ester. **Arquitetura e Educação: organização do Espaço e propostas pedagógicas dos grupos escolares paulistas, 1893-1971**.

São Carlos: Brasília: EdUFSCar, INEP, 2002.

CRE - Mário Covas, **Centro de Referência em Educação**, disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br>

DÓREA, Célia Rosângela Dantas. **Anísio Teixeira e a arquitetura escolar: planejando escolas, construindo sonhos**. Revista da FAEEBA. Salvador, n.13, jan./jun. 2000, p.151-160.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Dos Pardieiros aos Palácios: forma e cultura escolares em Belo Horizonte**. São Paulo: USP, 1996.

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

PIAGET, J. **A Epistemologia Genética**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1970.

SOUZA, Rosa Fátima. **Templos de Civilização: Um Estudo sobre a Implantação dos Grupos Escolares no Estado de São Paulo**. São Paulo: USP, 1996.

Arquitetura Escolar

CHING, Francis D. K. Ching. **Arquitetura, Espaço e Ordem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____Fundação para o Desenvolvimento da Educação.
Arquitetura Escolar Paulista: Restauro. São Paulo: FDE, 1998.

_____Fundação para o Desenvolvimento da Educação.
Arquitetura Escolar e Política Educacional: Os Programas na Atual Administração. São Paulo: FDE, 1998.

Segawa, Hugo. **Arquiteturas Escolares**. São Paulo: Projeto, nº 87, maio 1986, p. 64 -65.

O ÍNDIGENA BRASILEIRO NA REVISTA DO ENSINO/RS (1951-1978)¹

Tatiane de Freitas Ermel
BIC-FAPERGS –História/PUCRS

RESUMO

O estudo privilegia os artigos sobre o indígena brasileiro na Revista do Ensino/RS (1951-1978). A partir do levantamento dos artigos nos 170 números do periódico, foram identificados 80 artigos referentes à cultura indígena brasileira, que tratam das mais diversas temáticas sobre grupos indígenas, suas músicas, danças, artes, religião, família, organização tribal. Também destacam a situação atual do índio, as pesquisas do Serviço de Proteção ao Índio, criado em 1910, e destinado à preservação da cultura indígena. Busca-se analisar a imagem veiculada do índio e da sua cultura aos professores e alunos das escolas rio-grandenses.

Palavras chaves: imprensa pedagógica, Indígena, história do índio, dia do índio.

Introdução

A pesquisa busca identificar e analisar o periódico Revista do Ensino/RS, em sua segunda fase de circulação, entre os anos de 1951 a 1978. Após um curto período como propriedade privada, editada pela Livraria Globo, em dezembro de 1956, a Revista passa a ser de publicação oficial, sob supervisão do Centro de Pesquisas e Orientações Educacionais – CPOE-RS. Durante seus 26 anos de existência, publicou 170 números, direcionados, principalmente, para orientar os professores primários rio-grandenses. Seus diversos artigos estão divididos em seções que tratavam de diversos assuntos, com ênfase na preparação diária das aulas do ensino primário.

¹ Este trabalho faz parte do Projeto de pesquisa Revista do Ensino/RS (1951-1978): entre imagens e discursos (FAPERGS), sob orientação da Dra. Maria Helena Camara Bastos – PPGE/PUCRS.

A revista foi um grande apoio ao magistério do Estado. Visava uma busca permanente pela atualização do ensino elementar, 1º grau e, posteriormente, com a reforma do ensino em 1971, de outros níveis de ensino. Sua circulação mensal era por vendas avulsas e por assinatura, atingindo, nas décadas de 1960 e 1970, uma tiragem de 55.000 exemplares. Durante a década de 1960 o número de assinantes chegou a 26.000. Assim sua publicação expandiu-se por todos os cantos do Estado e também a um público leitor nacional e internacional.

Nesse estudo, pretendo privilegiar os artigos que tratam do indígena brasileiro e orientam as professoras primárias as atividades a serem desenvolvidas sobre esse tema. Foi realizado um levantamento de todas as reportagens e seus respectivos autores. Foram, então, identificados 80 artigos, sobre os mais diversos assuntos, que remetem a aspectos da cultura indígena brasileira. A maioria deles encontram-se no número 58 (março de 1959), com 47 artigos, e no número 106 (março ?,1966), com 27 artigos, que se dedicam exclusivamente ao indígena brasileiro. Em 1961, sai uma edição especial do número 58. Os demais artigos (10) estão distribuídos entre os anos de 1953 e 1968.

Através destas duas edições, os números 58 e 106, podemos perceber a centralidade do tema indígena brasileiro na cultura escolar rio-grandense. Também contribui para isso, o avanço das pesquisas, sobre tribos indígenas existentes no Brasil, pelo Serviço de Proteção ao Índio/SPI². Com postos distribuídos pelo território nacional, com o objetivo de preservar o indígena brasileiro, visto que o País necessitava da aproximação com as tribos dispersas pelo território nacional. O serviço protecionista, através deste contato, torna-se então assistencialista. A preservação é sinônimo de assistência e proteção, para prolongar a existência dos grupos indígenas. O assistencialismo é claramente exposto nos artigos que incentivam as crianças brancas a fazer campanhas para auxiliar as tribos da aldeia. “Promover, quando possível, movimentos com o objetivo de colaborar com a obra de assistência à criança indígena.

² Criado em 7 de setembro de 1910, organizado e dirigido inicialmente por Marechal Rondon.

Campanha do Agasalho, Campanha do Livro, da Revista, etc.” (Revista do Ensino/RS, n. 58, mar. 1959, p. 4).

O SPI e outras instituições de proteção ao indígena devem fornecer material necessário para as tribos indígenas que vivem isoladas do civilizado. “Tribos, como o Xavante, quando recebem do SPI, escovas de dente e sabão usam-nos com regularidade até que se esgote a provisão.” (Revista do Ensino/RS, n. 58, mar. 1959, p. 32).

Dois personagens merecem grande destaque na proteção dos índios no Brasil, são eles Marechal Rondon e Darcy Ribeiro. As pesquisas do SPI são as principais fontes para os artigos da revista. Alguns referem-se à biografia e trajetória de vida do Marechal Rondon, como “O Legado de Rondon” (Revista do Ensino/RS, nº. 58, mar. 1959, p. 57) e “Rondon o Marechal da Paz” (Revista do Ensino/RS, n.º 106, 1966, p. 65). A participação de Darcy Ribeiro, como discípulo de Rondon, se faz presente em inúmeros artigos como “Carta de Darcy Ribeiro” (Revista do Ensino/RS, nº.58 p. 2), “Grupos Indígenas” (Revista do Ensino/RS, nº. 58, p.11), “Idiomas” (Revista do Ensino/RS, n. 58, p. 11).

Darcy Ribeiro publica suas pesquisas na obra – Culturas e Línguas do Brasil (1957?), faz um levantamento de 109 tribos, das 142 existentes em território nacional. As tribos estão divididas em cinco grandes grupos: os tupi, aruaki, karib, jê e outros. Realiza um estudo comparativo sobre as formas de contato do homem branco com os grupos indígenas, entre os anos de 1900 a 1957, analisada através de um estudo do grau de isolamento, de contato intermitente, de contato permanente, integração e os grupos extintos. Estas informações, segundo o autor, são facilitadas pela aproximação do homem branco com as tribos indígenas através dos postos do Serviço de Proteção ao Índio. “Assim se vê que a população indígena brasileira não está condenada ao desaparecimento enquanto contingente humano e que sua sobrevivência e seu incremento estão na dependência direta da assistência que lhe for assegurada” (Ribeiro, 1957, p.42). Neste trecho da obra, o autor declara que a aproximação do

homem branco com os indígenas é uma maneira de proteger e prolongar a cultura indígena nacional.

O ÍNDIGENA BRASILEIRO NA REVISTA DO ENSINO/RS (1951-1978)

A análise dos artigos na Revista do Ensino sobre os indígenas brasileiros entre os anos de 1951-1978, busca responder o seguinte questionamento: Qual a imagem sobre o indígena brasileiro que é veiculada pela Revista do Ensino/RS (1951-1978) aos professores e alunos da escola primária rio-grandense?

Procurando responder tal questionamento, o estudo buscou identificar tipos distintos de reportagens: as que visam informar e atualizar o professor, as que apresentam planos e atividades para os mesmos elaborarem suas aulas. Também objetivou analisar a importância do Dia do Índio na escola rio-grandense, com o objetivo de celebrar a cultura indígena entre crianças e jovens e de celebrar uma “tradição inventada”, isto é, uma tradição construída e formalmente institucionalizada, que visa inculcar certos valores e normas de comportamento, consolidando uma continuidade em relação ao passado (Hobsbawm, 2002, p. 9).

Dentre os artigos da revista sobre a cultura indígena brasileira, em alguns não consta a autoria. O primeiro artigo publicado no n. 13 (abril de 1953) é um escrito de Janet Weishand, do Instituto Piratini de Porto Alegre. Na revista n. 58 (mar. 1959), os autores dos 47 artigos não estão todos explicitados. Somente é assinalada a autoria de alguns: Gerenice A. Vieira, Darcy Ribeiro e Ester Viveiros.

Os artigos são em sua maioria de professoras primárias, que participaram na elaboração deste número especial: Valmíria Piccinini, Cláudia Strauss, Maria Aparecida Grendene, Paulina Vissoky, Maria de Lourdes Gastal, Flavia Maria Rosa e Ester Malamut. Um artigo foi elaborado por religiosas, como as Irmãs Ângela Agostinho e Verônica da Cruz. (Anexo 1)

A presença do antropólogo Darcy Ribeiro também é de grande significância. Além de suas pesquisas serem frequentemente transcritas na revista, ele escreve artigos sobre grupos indígenas e seus idiomas.

A revista busca estimular os professores a aproximar os alunos das escolas rio-grandenses da cultura indígena brasileira - "levar o educando a formar uma atitude de compreensão e de solidariedade humanas em face do silvícola. Necessidade de protegê-lo, de assisti-lo, de melhorar suas condições de vida" (Revista do Ensino/RS, n. 58, mar. 1959 p.4.). Portanto, cabia ao professor primário a responsabilidade de estabelecer o contato e o conhecimento sobre as tribos indígenas que estão desaparecendo do território nacional - "já não podemos consentir que persistam preconceitos e a responsabilidade de erradicá-los cabe, sobretudo as professoras brasileiras" (Revista do Ensino/RS, n. 58, mar. 1959, p. 2)³.

Os discursos que norteiam os artigos abordam conceitos como civilizado e selvagem. O indígena brasileiro é visto como selvagem. Porém, este não deve ser isolado nem discriminado pela sociedade brasileira como já havia ocorrido nos séculos anteriores de conquista e colonização. Ao contrário, segundo os artigos, os indígenas devem ser assistidos e protegidos pela população civilizada.

O bom índio é aquele que aceita as normas dos homens civilizados. O indígena deveria abandonar o mundo selvagem, suas crenças, seus costumes, principalmente os mais condenáveis pelo homem branco, como por exemplo, a poligamia e a antropofagia. "Só um conflito sangrento e secular como o que se travou entre índios e civilizados em nossa terra, pode explicar a cegueira com que foram vistos até agora, e o arraigamento dos preconceitos que os descrevem como ferozes, traiçoeiros, brancos e bêbados, contra toda a verdade histórica e toda documentação etnográfica" (Revista do Ensino/RS, n. 58, mar. 1959, p. 2).

³Carta de Darcy Ribeiro: Etnólogo do S.N.P.I., antigo diretor do Museu do Índio à Diretora da revista (Maria de Lourdes Gastal), Rio de Janeiro, 27 de agosto de 1958.

O “mundo civilizado” do homem branco deveria buscar mecanismos para aproximar o “mundo selvagem” indígena. Os indígenas estariam, portanto, em processo de evolução. Segundo alguns antropólogos evolucionistas, como Tylor (1832-1917), considerado um fundadores da antropologia britânica, todas as civilizações passam por determinados estágios até alcançar a civilização. Existe, portanto, um caminho entre os primitivos e os selvagens e não uma ruptura. Para Cucho (1999, p. 38): “Contra os que estabeleciam uma ruptura entre o homem selvagem e pagão e o homem civilizado monoteísta, Tylor se esforçava para demonstrar o elo essencial que os unia e a inevitável caminhada para do selvagem em direção ao civilizado”. Portanto, entre primitivos e civilizados, não existiria uma diferença de ordem natural, mas simplesmente de grau de integração do homem a caminho da cultura civilizada.

Os artigos também buscam informar e atualizar o professor através de publicações de pesquisas recentes do período, como é o caso as tabelas⁴ de integração e isolamento utilizadas da obra de Darcy Ribeiro e demonstradas na revista. (Anexo 2)

A revista traz inúmeras atividades práticas para apresentar aos alunos da escola primária a cultura indígena. Como exemplos, temos as propostas de criar o “Museu do Índio” ou, no caso de um espaço menor, “O Cantinho do Índio”; “Como fazer adereços”; “Como fazer colares”. Os próprios alunos deviam fabricar artigos para compor este espaço indígena. Eram objetos como cestos, arcos, flechas, adornos, pinturas, desenhos que caracterizassem a cultura indígena brasileira. É recorrente a observação às professoras para que centrem o estudo no índio brasileiro, não ampliando o estudo para outros agrupamentos indígenas das Américas.

A revista intenta fortalecer uma tradição de culto ao índio, com as constantes referências aos personagens que desempenharam um

⁴ Nestas tabelas são representadas as pesquisas do antropólogo Darcy Ribeiro em um levantamento do grau de integração das tribos indígenas brasileiras entre 1900 e 1957. Estes grupos são analisados em quatro graus de integração: em 1957.

importante papel de proteção ao indígena: Isabel de Castela, Bartolomeu de Las Casas, Teófilo Ottoni, Papa Benedito XIV (1741), Papa Paulo III (1537), Washington e Jefferson, Marquês do Pombal, Nóbrega, Anchieta, Navarro, Antonio Vieira, Miguel Lemos Teixeira Mendes, Nísia Floresta, Gonçalves Dias, José de Alencar, Guido Marliere, Azevedo Coutinho, Domingos Alves Branco, Januário Barbosa, João Francisco Lisboa, Gonçalves Magalhães, Barbosa Rodrigues, Melo Moraes e outros. (Revista do Ensino/RS, n. 58, mar. 1959, p. 19).

Alguns artigos também abordam aspectos da infância indígena, buscando uma aproximação com a criança “civilizada”. Através de informações sobre suas atividades diárias de meninos e meninas, a sua educação, as boas maneiras, brincadeiras e jogos – “Nos seus jogos vamos encontrar muita semelhança com o que as crianças civilizadas conhecem” (Revista do Ensino/RS, n. 58, mar. 1959, p. 27). Segundo a revista, as crianças indígenas “quando jogam ou brincam demonstram uma educação esportiva exemplar. As crianças respeitam os mais velhos, são obedientes e interessados ao trabalho.” (Revista do Ensino/RS, n. 58, mar. 1959, p.17). As crianças indígenas são sempre bem comportadas, respeitam os mais velhos e ajudam os pais em suas atividades diárias.

Para o periódico “as índias têm uma grande preocupação com a educação das filhas, a educação familiar e a educação para o lar” (Revista do Ensino/RS, n. 58, mar. 1958, p. 19). As meninas aprendem boas maneiras (a moda indígena, é claro), aprendem a fiar algodão e preparar a comida e a bebida. “As índias transmitem aos civilizados o conhecimento de certos produtos vegetais úteis à atividade e a economia doméstica” (Revista do Ensino/RS, n. 58, mar. 1958, p. 20). A menina é companheira da mãe, que ajuda nas atividades da casa. Já o menino é o auxiliar do pai em suas atividades de caça, pesca e entradas na selva. A intenção dos artigos sobre a infância indígena é mostrá-las como bem comportadas, isto é, civilizadas. Funciona como um espelho para o aluno, que deve se aproximar amigavelmente das crianças indígenas.

O Dia do Índio, comemoração tão freqüente até hoje, é destacada como data para se homenagear os indígenas de todo o Brasil. O indígena a ser homenageado é aquele que não é desocupado, ou seja, aquele que desenvolve algum trabalho ou atividade é aquele “presente constantemente nas mais diversas atividades: no árduo trabalho de abrir clareiras, caçando, pescando, preparando a terra para plantar, construindo malocas e canoas, fabricando armas, adornos, cestas e redes” (Revista do Ensino, n. 106, mar. 1966, p. 68).

Esta é uma imagem idealista do índio trabalhador, que faz parte das atividades diárias de uma sociedade. Somente este indígena deve servir como exemplo. Os que ainda não fazem parte deste contexto devem seguir o caminho para a civilização. O índio faz parte da sociedade brasileira a partir do momento em que se insere no plano de atividades. “Os índios não trabalhavam para os portugueses porque tinham incapacidade para o trabalho regular” (Faria, 1996). Caberia então ao homem branco “civilizado” organizar as atividades indígenas incorporando-as assim no trabalho regularizado.

A mensagem perpassada é a de que todos os componentes de uma sociedade devem esforçar-se para serem úteis. Esta visão idealista e positivista do índio trabalhador, como do homem em geral, é bastante destacada no I Congresso Indigenista Interamericano. Durante este Congresso foi estabelecido o “Dia do Índio” – 19 de Abril – “o dia de todos os indígenas que trabalhavam ou estão rumo a esta ilustre atividade dos homens civilizados” (Revista do Ensino/RS, n.106, mar. 1966, p. 68)⁵.

Por deliberação do Congresso de Patzcuaro também foi criado o Instituto Indigenista Interamericano. No Brasil, a adoção do Dia do Índio foi resultado do apelo do Marechal Rondon ao então presidente Getúlio

⁵ A data – 19 de Abril – foi estabelecida no I Congresso Indigenista Interamericano realizado em Patzcuaro, no México em 1940. Como representante do Brasil, foi designado o professor Edgar Roquette Pinto. Os indígenas também foram convidados a comparecer, porém habituados a sofrerem traições e perseguições não compareceram as reuniões. Passados alguns dias, os indígenas resolveram comparecer ao Congresso de Patzcuaro. Este dia foi o dia 19 de Abril. “Foi então que, em homenagem a esse expressivo acontecimento, deliberaram os congressistas dedicar aquela data a comemoração anual do Dia do Índio” (Revista do Ensino/RS, n. 106, mar. 1966, p. 68).

Vargas. O decreto n. 5.540, de 2 de junho de 1943, determinou que o Brasil comemorasse o Dia do Índio em 19 de Abril, assim como os demais países americanos.

Os artigos sobre a cultura indígena são publicados, em grande parte, nos meses de março e de abril, orientando a preparação da comemoração do Dia do Índio nas escolas rio-grandenses. Os artigos sugerem atividades que envolvem uma semana de comemorações e não somente um dia, como a sugestão da “Semana do Índio na Revista do Ensino” (Revista do Ensino/RS, n. 66, mar. 1960).

Outro aspecto interessante a destacar são as lendas sobre os indígenas brasileiros, em forma de histórias em quadrinhos, mais atrativas ao público infanto-juvenil. A revista publica as lendas de Poti (Revista do Ensino/RS, n. 5, abr. 1952); Paraguaçu (Revista do Ensino/RS, n. 6, mai. 1952); Tibiriçá (Revista do Ensino/RS, n. 7, jun. 1952); Sepé Tiarajú (Revista do Ensino/RS, n. 8, ago. 1952); Arujicaba (Revista do Ensino/RS, n. 9, set. 1952) e Ararigbóia (Revista do Ensino/RS, n. 10, out. 1952).

Nestas histórias é destacada a importância do contato do indígena com o homem branco e de sua conversão ao catolicismo. Os índios são batizados e reconhecidos pelo nome cristão. Como D. Antonio Felipe de Camarão (Poti), Catarina Álvares (Paraguaçu), Martin Afonso (Tibiriçá), Martin Afonso de Souza (Ararigbóia), José (Sepé Tiarajú). As lendas de Sepé Tiarajú, Arujicaba e Ararigbóia, apresentam aspectos heróicos dos indígenas frente a sua tribo contra a escravidão dos caçadores de índios. As imagens, em grande parte, apresentam o índio recebendo a catequização. Posteriormente, devem ser transmitidos os benefícios da doutrina católica aos seus semelhantes indígenas que ainda não se converteram.

CONCLUINDO

A intenção deste estudo foi de buscar informações que nos forneçam exemplificações do uso dos conceitos civilizado e selvagem na revista. Os artigos nos remeteram aos trabalhos de diversos aspectos da

cultura indígena brasileira, enfatizando a relação do primitivo com o homem branco. Esta relação focaliza-se na tentativa de assistência e proteção do homem branco perante o selvagem. Os contatos são fundamentais para o prolongamento da vida nas aldeias. Os serviços protecionistas tentam o contato para a busca de informações e dados sobre as tribos dispersas pelo território nacional.

Através de seus artigos, a Revista do Ensino/RS procura estimular o magistério rio-grandense e nacional a trabalhar em sala de aula sobre a temática indígena. As pesquisas recentes da época, como as do antropólogo Darcy Ribeiro, são as bases de diversos artigos, visando sempre destacar a questão dos contatos entre o indígena “primitivo” e o homem branco “civilizado”. Portanto, a sociedade brasileira deveria adaptar o ensino para este processo de evolução das tribos indígenas rumo à civilização.

Referências

- AGUILLERA ALONSO, Maria Yolanda. Um caso-estudio sobre lãs revistas educativas: *La Revista Educacion (Gênero y producion de conocimiento) Revista Educacion (1952 – 2000)*. *Revista Complutense de Educación*. Vol. 16, n.º 2 (2005), pp. 387-414.
- BASTOS, M.H.C. As revistas pedagógicas e a atualização do professor: A Revista do Ensino do Rio Grande do Sul (1951-1992). In: CATANI D.; BASTOS, M.H.C (Org). *Educacão em Revista*. A Imprensa periódica e a História do Educação. Sao Paulo: Escrituras, 1997. p. 47-76.
- CUCHE, Denis. *A noção de cultura nas Ciências Sociais*. Trad. Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC, 1999.
- FARIA, Ana Lucia G. de. *Ideologia no livro didático*. 12ª Edição. São Paulo: Cortez, 1996.
- HOBBSAWM, Eric. A Invenção das Tradições. In: HOBBSAWM, Eric (Org.) *A Invenção das tradições*. Rio de Janeiro: paz e Terra, 2002. pp. 9-23.
- LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006. 19ª ed.
- RIBEIRO, Darcy. *Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno*. Petrópolis : Vozes, 1986. 5ª ed.
- RIBEIRO, Darcy. *O processo civilizatório: etapas da evolução sociocultural*. Rio de Janeiro: Vozes, 1983. 7ª ed.
- RIBEIRO, Darcy. *Culturas e línguas indígenas do Brasil*. S.l./S.n., 1957 (?).

Periódico

Revista do Ensino/RS (1951-1978). Porto Alegre, nº 1 a 170.

Anexo 1

Artigos e autores sobre os índios no Brasil Revista do Ensino/RS (1951-1978)

Nº. 13 – Abril de 1953 Janet Weishand	Dança e Instrumentos musicais dos Índios no Brasil
------------------------------------------	----------------------------------------------------

Nº. 18 - 1953 Vicente dos Santos	Lendas do Brasil – Itanhaém – a cama de Anchieta
N.º 58 – Março de 1958	Carta de Darcy Ribeiro
	A Razão deste número especial
	Sugestões de atividades para o “Dia do Índio”
	Nações indígenas. Origem dos indígenas do Brasil
	Tipos indígenas
Darcy Ribeiro	Grupos indígenas
Darcy Ribeiro	Idiomas
	Oca – Ocara – Caiçara – Taba
	Organização da tribo
	A família e a sociedade
Ester Viveiros	A contribuição dos índios
	Notas sobre costumes indígenas
	A mulher indígena
	O código de trato familiar e social entre os Bororó – Transcrição
	Indumentária. Adornos. Trato Corporal.
	Alimentação
	Os Tracajás e seus ovos – Transcrição
	Trabalho. Agricultura. Comércio.
	Armas. Guerra.
	Esportes. Brinquedos.
	A canoa dos índios. – Transcrição
	Higiene. Medicina.
	Sugestões.
	Como fazer adereços
	Tecelagem
	Pintura de cerâmica
	Como fazer colares
	Instrumentos musicais
	Trançados
	Pinturas no corpo
	Religião. Música. Dança
	Arte. Tecelagem. Prumária. Cerâmica
	Lendas. Transcrição
	Índios celebres
	Serviço de Proteção aos Índios
	Marechal Rondon (Biografia)
	Apontamentos sobre música indígena
	Um cacique general – Transcrição
Gerencie A. Vieira	Rondon revela um outro Brasil
Darcy Ribeiro	O legado de Rondon
	O Dia do Índio
	Termos e nomes próprios no idioma Carajá
	Transporte
	Pequeno vocabulário Tupi
	Bibliografia para o professor
	Bibliografia para o aluno
Nº. 66 – Março de 1960 Irmãs Ângela Agostinho e Verônica da Cruz	A semana do Índio na Revista do Ensino
Nº. 68 – Maio de 1960 Giselda G. Gomes	Assuntos Diversos – Imembú
Nº. 90 – Março de 1963 Retratos do mês	Pe. José de Anchieta

Maria Aparecida Grendene	Anchieta – Figura que definiu a influência jesuíta na vida brasileira
Nº. 106 Março – 1966 Paulina Vissoky	Sobre o indígena brasileiro é esta Revista
Cláudia Strauss	O indígena brasileiro – sua origem
Dr. Geraldo Pitaguary	O Museu do índio
Ney Land	O estudo atual do índio brasileiro
Maria Aparecida Grendene	Família e sociedade do indígena brasileiro
Paulina Vissoky	Oca – a singular habitação indígena
Maria de Lourdes Gastal	Alimentação
Gilda G. Bastos	Aspectos medicinais e de higiene da vida do indígena
Flávia Maria Rosa e Ester Malamut	Cuidados corporais – importante aspecto da vida do indígena
Maria Beatriz E. G. Scherer	“Ugat” – a canoa feita de casca de árvores
Maria de Lourdes Gastal	Trabalho – agricultura – comércio
Maria Beatriz E. G. Scherer	Armas – sua função social e econômica na vida do índio
Valmiria Piccinini	O idioma na classificação dos grupos indígenas
Ester Malamut e Flávia Maria Rosa	Arte – expressão criadora do indígena
Helsa Camêu	Apontamentos sobre música indígena
Valmiria Piccinini	Instrumentos musicais indígenas
Ester Malamut	Manifestação indígena na dança, na música, na religião
Valmiria Piccinini	O que os indígenas nos legaram
Rosa Maria Dieder	Catequese no período colonial
Valmiria Piccinini	As tribos brasileiras em 1900... e meio século depois
Ercila T. Ambros	Rondon – Marechal da paz
Paulina Vissoky	Origem do dia do índio
Flávia Maria Rosa e Ester Malamut	Orientação de atividades para o dia do índio
Marilena Merino Fávero e Cláudia Strauss	A vida indígena orienta trabalhos originais
Gilda G. Bastos	Exercícios e divertimentos
Flávia Maria Rosa e Maria Aparecida Grendene	Cantinho das novidades
Maria Aparecida Grendene	Painel do mês
Nº. 111 – 1967 Egídio Schwade	O cacique na organização do indígena
Nº. 117 – 1968 Cláudia Strauss	Para o índio, uma cartilha especial.

Anexo 2

Situação dos grupos indígenas brasileiros 1900-1957

Quadro I: Situação dos grupos indígenas brasileiros em 1900 quanto ao grau de integração na sociedade nacional

	Isolados	Contato Intermitente	Contato Permanente	Integrados
Tupi	37	8	3	4
Aruak	13	11	7	6
Karib	17	9	3	3
Je	11	4	8	4
Outros	27	25	18	12

Quadro III: Situação dos grupos indígenas brasileiros em 1957 quanto ao grau de integração na sociedade nacional:

	Isolados	Contato Intermitente	Contato Permanente	Integrados	Extintos
Tupi	6	6	8	6	26
Aruak	6	3	8	6	14
Karib	6	11	3	3	10
Je	4	3	3	7	10
Outros	11	4	23	16	28

Quadro IV. Número de grupos indígenas que se encontram atualmente nas diferentes etapas de integração a sociedade nacional, em relação à distribuição dos mesmos em 1900/1957

Grau de integr.	Totais 1900	Isolados	Contatos Inter.	Contatos permanentes	Integrados	Isolados
Isolados	105	33	23	13	3	33
Cont. Int.	57	----	4	29	10	14
Cont. Per.	39	----	----	03	08	28
Integrados	29	----	----	----	17	12
Totais 1900	230	33	27	45	38	87
	Isolados	Cont. Inter.	Cont. Perm.	Integrados	Extintos	
1900	105(45,6%)	57(24,7%)	39(16,9%)	29 (12,6%)	0	
1957	33 (23%)	27 (18,8%)	45(31,4%)	38 (26,5%)	87(37,8%)	

O Jornal Geral para o Professor no Rio Grande do Sul: A Escola e o Turnen

Prof. Dr. Leomar Tesche
Unijuí/Campus Sta Rosa
tesche@mksnet.com.br
Apoio: Unijuí; Fapergs;
Brasilien-Zentrum/Universidade de Tübingen/Alemanha;

Resumo: O texto é um estudo, não concluído, sobre a visão do Jornal Geral para o Professor no Rio Grande do Sul em relação à escola e ao Turnen, quais eram as orientações, as discussões que partiam deste meio de comunicação, e que tinha como objetivo, alcançar e atualizar o professor principalmente do meio rural.

Palavras chaves: Educação, Turnen, jornal.

Propusemo-nos a analisar, o Jornal Geral para o Professor da Associação Evangélica¹ Alemã de Professores (Allgemeine Lehrer-Zeitung -Deutsch-Evangelischer Lehrerverei) referente a escola e ao Turnen². O jornal destacado meio de comunicação que visava prover e orientar os professores que trabalhavam nas escolas evangélicas³, mormente nas localidades mais afastadas do Rio Grande do Sul, e com eles discutir a educação.

As perguntas que levantamos na medida em que analisamos os documentos primários (Allgemeine Lehrer-Zeitung) se resumem no seguinte: 1) Quais as orientações recebidas pelas escolas elementares para a prática e o fomento do Turnen? Qual a relação e concepção entre o Turnen e o Deutschtum incentivada pela escola e pelo jornal? Através de alguns trabalhos publicados sobre escola e Turnen muito se tem discutido e estudado no Rio Grande do Sul, por exemplo: Kreutz (1994), Rambo (1994 e 1996), Hoppen (s/d), Tesche (1996 e

¹ Ligada a Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil

² Tema já discutido nas obras de TESCHE, Leomar, 1996 e 2002.

³ Este assunto já foi discutido em TESCHE, Leomar; RAMBO, Artur Blasio. Reconstructing the Fatherland: German Turnen in Southern Brazil. IN: *Europe, Sport, World: Shaping Global Societies*. Ed. J. A. Mangan: Frank Cass: London, 2001, p. 522

2002) e Wieser (1990). Para que possamos entender *Deutschtum*, buscamos em Seyferth⁴, é o que segue:

a *Volkstum* alemã, o germanismo ou germanidade, a essência da Alemanha, representando o mundo teutônico. *Deutschtum* engloba a língua, a cultura, o *Geist* alemão, a lealdade à Alemanha, enfim, tudo o que está relacionado a ela, mas como nação e não como Estado. *Volkstum* e *Deutschtum*, portanto, trazem consigo a idéia de que a nacionalidade é herdada, produto de um desenvolvimento físico, espiritual e moral: um alemão é sempre um alemão, ainda que tenha nascido em outro país.

Para a autora *Deutschtum* e *Volkstum* não significam apenas o uso da língua alemã ou pertencer à comunidade étnica alemã. Significam também a cultura popular puramente germânica, implicam o conhecimento dos poetas, pensadores e literatos de língua alemã, da música alemã.

A partir de discussões em torno da escola teuto-brasileira chegou-se ao consenso quanto aos períodos de sua evolução: 1825 a 1850; 1850 a 1875; 1875 a 1900; 1900 a 1938. É no terceiro período que inicia um momento importante para a escola teuto-brasileira, pois de acordo com Kreutz⁵, “faz-se sentir a necessidade de uma estrutura formal mais sólida e mais coesa...”. A fundação de uma associação de professores teuto-brasileiros, primeiramente católica e depois da evangélica (1901), foi o evento marcante para a educação no Rio Grande do Sul. Quando um aluno concluída o Seminário de Formação de Professores, o certificado de conclusão de curso autorizava o formado a assumir o cargo de professor em escola evangélica. “Recomendava-se também a filiação do jovem professor à Associação de Professores Evangélicos que lhe proporcionaria constante aperfeiçoamento profissional”, lembra Hoppen⁶.

O mais importante no início das atividades das escolas era: O que ensinar? Havia falta de professores habilitados/formados, problema este que a

⁴ SEYFERTH, Giralda. *Nacionalismo e identidade étnica*. Florianópolis: FCC, 1982, p. 46 e 170.

⁵ KREUTZ, Lúcio. Escolas da imigração alemã no Rio Grande do Sul: perspectiva histórica. IN: *Os Alemães no Sul do Brasil*. Org. Claudia Mauch e Naira Vasconcellos. Canoas: Ulbra, 1994, p. 27.

⁶ HOPPEN, Arnildo. *Formação de Professores Evangélicos no Rio Grande do Sul*. Parte (1909-1939). São Leopoldo: Sinodal, s/d, p. 31

Alemanha já tinha solucionado a 200 anos com Carlos, o Grande, e os reformadores.

O currículo era organizado pelos imigrantes alemães e pelos teuto-brasileiros, pensando em proporcionar aos alunos o essencial para sua vida, sempre de acordo com interesses locais, para que pudessem utilizar os conhecimentos adquiridos em seu cotidiano, e a isso estava vinculada a impressão de seu material didático, atendendo as necessidades regionais. Ademais, as “escolas eram supridas por leigos ou por pastores e professores formados na Alemanha”, destaca Hoppen⁷, os assim denominados pseudopastores e pseudos-professores, e que a partir de 1909 já havia uma Instituição formadora de professores. Conforme Kreutz⁸,

a discussão da produção do conhecimento e de sua organização curricular na escola teuto-brasileira não era mais realizada como uma questão isolada, independente e restrita aos interesses de cada núcleo rural. Ao contrário, a partir do final do século passado [leia-se: séc. XIX] toda a questão escolar foi planejada, incentivada e reestruturada como um assunto de interesse comum, com coordenadas comuns, tendo apenas diferenciações menores em termos confessionais.

Para Altmann⁹, que conta sua vida de professor, “... havia tantas escolas comunitárias que nunca faltaria emprego e, quanto aos programas, as nossas escolas realmente tinham bons programas de ensino. Isto demonstra que as escolas eram autônomas quanto a construção de seus programas”. A mantenedora apenas se limitava a instruir o professor no sentido de dar importância ao conhecimento do que era necessário na vida do interior. Continua o autor: “... cada escola podia elaborar seu próprio currículo, sempre de acordo com interesses e necessidades locais. Cada escola era soberana”. Nesse sentido Kreutz¹⁰ corrobora a opinião de Altmann, afirmando que: “O currículo dessas escolas estava organizado de forma que as crianças aprendessem o essencial

⁷ HOPPEN, (s/d), p. 9.

⁸ KREUTZ, Lúcio. Muito empenho pelas escolas. IN: *Nós, os teuto-gaúchos*. Coord. FISCHER, Luis Augusto. GERTZ, René Ernani. 2. ed., Porto Alegre, Ed. Universidade, 1998, p. 147.

⁹ ALTMANN, Friedhold. *A Roda. Memórias de um professor*. São Leopoldo: Sinodal, 1991, p. 65.

¹⁰ KREUTZ, 1998, p. 140-161.

para o entrosamento na vida das comunidades rurais, tanto sob o aspecto religioso e social quanto do trabalho”, sempre de acordo com as leis brasileiras. O que os alunos deveriam aprender? Qual o programa? No texto assinado por Peter Billig¹¹, os pensamentos pedagógicos, o autor discute as bases da pedagogia e a formação do conhecimento através da educação, mostrando claramente que deveria haver um alicerce nos programas das escolas. A organização do Seminário Evangélico, quanto a elaboração do seu currículo, fora composto por cinco pessoas, ou seja, um representante do Sínodo e da Associação Evangélica de professores, o Pastor local, um cidadão e o diretor do Seminário. Estes apresentaram um currículo que formasse um professor de acordo e dentro das leis brasileiras, deixa claro o artigo do jornal¹²:

já que todos estes estão estabelecidos no Rio Grande do Sul, oferecem a garantia de que alunos são preparados para a sua profissão em concordância com a legislação vigente no país...

O currículo estabelecido era idêntico ao do Seminário Prussiano, conforme ALZ, composto pelos seguintes componente curriculares com as respectivas horas semanais:

Pedagogia	2 horas
Religião	3 horas
Alemão	6 horas
Português	5 horas
Cálculo e Geometria	4 horas
História Alemã e Brasileira	3 horas
Geografia	2 horas
Ciências Naturais e Ensino	2 horas

¹¹ BILLIG, Peter. Der Pädagogische Gedanke- .ALZ. Nº 6, Porto Alegre, Dez/1906, p.2,3.

¹² ALZ , Santa Cruz, Januar 1914 Nº 1, Lehrerbildungsanstalten, p.4 ...da dieselbe sämtlich in Rio Grande do Sul ansässig sind, bieten sie die Gewähr, das Zöglinge für ihren Beruf in Übereinstimmung mit den bestehenden Landesgesetzen vorbereite werden..

Escrita	2 horas
Desenho	2 horas
Turnen – Turnspiel	2 horas

Total = 35 horas semanais

Neste mesmo artigo¹³ o autor afirma que a música e o Turnen são a expressão mais pura da cultura e são aceitas em diversos países. Precisam encontrar um ponto de aceitação. No Seminário aprende-se a organizar aulas de Turnen e canto e o cultivo da prática do violino.

A questão principal é a de elaborar um programa, talvez genuinamente com propostas brasileiras? Sempre há uma programação básica, ou seja, como a do artigo¹⁴ que trata da distribuição do conteúdo programático para o primeiro ano escolar, sem autor, uma proposta do ALZ. O referido artigo relata que a proposta é do plano de ensino berlinense onde “é possível realizar o plano de unificação da vida de Froebel¹⁵” e que seu conteúdo é abundante e que uma consideração mais aproximada vale a pena, ou seja, de que o plano é passível de discussão. Sobre os conteúdos para o Turnen, a proposta para o primeiro ano escolar por bimestres é a seguinte:

Maio/Junho	Pegar, entrar em forma, jogar bola, aulas com bola, atirar ao alto com bola pequena, jogar bola ao alto com uma madeira, e segura-la com duas mãos, jogos de mãos dadas, exercícios. Jogos corporais, corridas e caminhar natural, preparação para exercícios livres com revezamentos, corridas de sacos, exercícios braçais.
Outubro/Dezembro	Exercícios corporais, flexionamentos, corridas até 20 m, saltitos e saltar, exercícios em aparelhos.

¹³ ALZ, Januar 1914, N.1, p.5 3º§

¹⁴ ALZ, Santa Cruz, junho 1914, Nº 6, p.3,4,5

¹⁵ Friedrich Froebel, considerado o reformador educacional mais completo do séc. XX. Pai dos Jardins de Infância.

Janeiro/Março	Exercícios de ordem, exercícios livres – frente e trás, giro e flexionamento, exercícios em aparelhos – frente e para trás e salto final, exercícios em argola, barra fixa e paralela.
---------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Quando trata do conteúdo a ser passado aos alunos nas diferentes séries, em todas o Turnen é pensado como ordem unida, marchas, exercícios com maças e de braços e costas¹⁶.

No entanto, no exemplar de março de 1914 com o título de “Diversas”, a assistência a jovens e Turnen trata sobre a festival regional da 1ª Liga Regional, com o objetivo das eliminatórias da ginástica, turnen, também do Schlagball, Punhobol e principalmente ao jovem ginasta. Para a juventude é uma competição popular organizadas em duas categorias e foram previstas e coordenadas pelo instrutor distrital Metzner. Organizado para os seguintes exercícios: 1)- Para ginastas jovens (14 – 16 anos): Salto em distância = 3 m – 0 pontos, 5 m – 20 pontos; Arremesso de peso (5 kg) = 4,5 m – 0 pontos, 8,5 m – 20 pontos; Correr (75 m) = 13 s – 0 pontos, 9 s – 20 pontos; grupo para exercícios com bastão. 2)- Para ginastas jovens (14 – 16 anos): Salto em distância = 4 m – 0 pontos, 6 m – 20 pontos; Arremesso peso (10 kg) = 4 m – 0 pontos, 7 m – 20 pontos; Corrida (75 m) = 12 s – 0 pontos, 8 s – 20 pontos; grupo para exercícios com bastão.

Dentro da organização da Associação uma proposta é de se destacar, os cursos de férias. O ALZ¹⁷ trata do Curso de Férias na localidade de Buriti realizado no mês de fevereiro de 1915, o referido curso visava auxiliar na melhoria do professor para atuar em sala de aula. Com o mesmo objetivo outro curso fora realizado em 1916 na região de Lajeado.

Rambo¹⁸ escreve que não existia na tradição lusa essa preocupação com a formação cultural popular, pois poucos deles freqüentavam a escola, e os poucos que proporcionavam aos filhos uma formação, recorriam a sacerdotes ou a preceptores como educadores particulares. Por lei, o ensino era atribuição

¹⁶ ALZ, Janeiro, 1914, nº 1, p.6

¹⁷ ALZ, Abril de 1915, nº 4, p.4

¹⁸ RAMBO, Arthur Blásio. (1994). *A escola comunitária teuto-brasileira católica*. São Leopoldo: Unisinos, p. 19.

provincial e municipal, e o governo central não se responsabilizava pela educação popular, pois não a considerava de sua competência. Por isso os próprios imigrantes resolveram não deixar seus filhos na espera, sem escola. Mesmo precariamente, com escolas modestas, a educação estava assegurada.

Sucupira¹⁹ nos fornece alguns dados interessantes, ou seja, as províncias investiam na educação, por volta de 1874, 20% de suas receitas, enquanto o governo central “se esquecia” de suas obrigações para com a educação. Havia uma clara omissão por parte das classes dirigentes quanto à instrução pública. Portanto, foi deixada às províncias a tarefa da educação.

Alguns dados levantados por Kreutz²⁰ a de que nos “anos de 1930, no Rio Grande do Sul, havia uma rede de 1.041 escolas comunitárias, com 1.200 professores, sendo que quase não havia analfabetismo nessas regiões”. Havia um projeto de estrutura com vinculado às Igrejas católica e evangélica e por elas liderado. O mesmo autor continua²¹:

O Rio Grande do Sul tornou-se, já a partir de 1900, o Estado com o maior número de escolas comunitárias da imigração alemã, e também se firmou como um centro de referência para a produção de material didático e a criação de estruturas de apoio à escola tanto para outros Estados brasileiros, quanto para os países latino-americanos.

Hoppen²² nos trás dados referentes às escolas evangélicas em 1935 os quais confirmam o autor acima, isto é, de que havia 510 escolas e 18.143 alunos. Era um sistema educacional autêntico e respeitável.

Na realidade quem deu o maior incremento ou impulso para o surgimento não só das sociedades de mútua ajuda, sociedades de canto, sociedades de ginástica e a imprensa, mas também das escolas, foram, sem dúvida nenhuma, os Brummer (legionários alemães, da região de Schleswig-Holstein, contratados pelo

¹⁹ SUCUPIRA, Newton (1996). O Ato adicional de 1834 e a descentralização da educação. In: *A Educação nas Constituintes Brasileiras 1823-1988*, Osmar Fávero (org.). Campinas: Autores Associados, p. 55-67.

²⁰ KREUTZ (1998), P. 145.

²¹ ibidem, p. 146.

²² HOPPEN (s/d), p. 9.

governo imperial para lutarem contra Rosas, na Argentina) e que chegaram ao Brasil em 1852, este tema já discutido na obra de Tesche²³.

Na citação anterior, de Kreutz²⁴, o autor trata apenas das escolas rurais, Kolonieschulen, mas as escolas urbanas tinham a mesma estrutura que, por via de regra, não se diferenciava muito de uma confissão para a outra. Então temos como estrutura de apoio às escolas conforme Kreutz²⁵: 1) Duas associações de professores, a dos católicos e a dos evangélicos.; 2) Duas revistas de professores, igualmente uma católica e outra evangélica; 3) Um jornal/revista, Das Schulbuch, sobre o livro escolar; 4) Três escolas normais, uma católica, uma evangélica (Sínodo Rio-grandense) e uma luterana (Sínodo Missouri); 5) Um fundo de pensão e aposentadoria (criado no Rio de Janeiro – Ruhegehalts- und Hinterbliebenen Fürsorgekasse); 6) Assembléias regionais e locais de professores; 7) Cursos e semanas de estudo; 8) Avaliação pública dos alunos ao final de cada ano escolar.

Como já foi mencionado anteriormente também havia uma grande produção de material didático no período de 1900 a 1939, a partir da realidade do aluno e adequado aos objetivos da escola. O auge do desenvolvimento dessa escola teuto-brasileira foi atingido na década de 30, que também foi a década de seu declínio. Em diversas produções literárias, o governo, tanto estadual como federal, reconheceu essa iniciativa do grupo teuto de manter e criar escolas, que na verdade era dever do Estado. Agora, quando estava havendo uma nova situação no mundo, tanto política quanto econômica, o governo começou a intervir primeiro com medidas preventivas e depois com medidas repressivas, como a nacionalização. Essas medidas desarticularam toda essa organização escolar.

A constatação de Kreutz²⁶ sobre a escola teuto-brasileira é a de que ela

foi um feito memorável e singular e nossa história da educação, mas a organicidade entre material didático, objetivos da escola e inserção ativa dos alunos nas estruturas locais, tudo confluindo para um projeto comum, foi um dos

²³ TESCHE, Leomar. O Turnen, a Educação e a Educação Física nas Escolas Teuto-brasileiras, no Rio Grande do Sul: 1852 – 1940. Unijuí: Ijuí, 2002, p.130.

²⁴ KREUTZ (1998), p. 147. Vide nota 8 e texto respectivo.

²⁵ KREUTZ (1998), *op. cit.* p. 148.

²⁶ KREUTZ, (1998), p. 149.

fatores que permitiu chegar-se a uma escolarização básica. E que essa iniciativa significa um paradigma inédito da universalização da escola básica, de sua organização comunitária, apoiada em ampla produção de material didático com a indicação de aspectos originais também quanto à metodologia.

Além disso, para autor²⁷, “já estava em curso”, neste período, “uma série de fatores que aos poucos levariam a uma transformação no projeto escolar dos imigrantes”.

Apresentamos as primeiras dificuldades que os imigrantes tiveram ao chegarem à nova terra. O transplante cultural foi inevitável, e o despertar para o “novo mundo” no qual estavam vivendo chegou tardiamente para alguns imigrantes. Sua inserção neste novo ambiente foi retardada. A questão da sobrevivência foi a necessidade primeira, para somente mais tarde poderem dedicar-se a atividades culturais, políticas, sociais e educacionais.

Quanto ao referido *Jornal Geral do Professor*, sua edição começou em Santa Cruz do Sul, onde permaneceu de 1901 a 1925, sendo depois transferida para São Leopoldo e finalmente para Porto Alegre, até 1938. O objetivo deste meio de comunicação era o de “promover a escola comunitária na visão evangélica, promover a formação dos professores, seu acompanhamento e apoio tanto na prática do magistério quanto nas demais instâncias relacionadas com a função”²⁸. Arendt²⁹ destaca que “seus redatores e articulistas construíram e enfatizaram imagens e representações em torno do que deveria ser a escola ‘alemã-brasileira’ (...) garantir que, por meio desta escola, a população de imigrantes alemães e descendentes mantivesse uma identidade étnico-nacional alemã” e que havia “uma negociação com o objetivo de manter o projeto de escola

²⁷ KREUTZ, (1994), p. 149-161.

²⁸ KREUTZ, (1994), p. 65.

²⁹ ARENDT, Isabel Cristina. *A política de nacionalização do ensino no entendimento do Jornal Geral para o Professor no Rio Grande do Sul*. In: *Simpósio. Muitas faces de uma guerra. 60 anos do término da 2ª guerra mundial e o processo de nacionalização no sul do Brasil*. UDESC, 9 a 11 de maio de 2005, Florianópolis.

privada alemã e evangélica, baseada no fomento da germanidade e na formação da cidadania brasileira”³⁰.

No Brasil, mais especificamente no Rio Grande do Sul, foi o isolamento dos imigrantes alemães e de seus descendentes, os teuto-brasileiros, que manteve viva essas representações como o Turnen, a prática religiosa, a identidade cultural, a identidade lingüística, as questões sociais e educacionais, formando na região Sul um homem preparado para o trabalho/combatividade e que fora esquecido pelo Estado. Altmann³¹ é enfático na sua afirmação:

Além das associações escolares e das comunidades religiosas, os colonos não esqueceram o lazer. Cedo fundaram sociedades de canto, tiro ao alvo e ginástica. Era um pouco como minha avó escreveu aos irmãos na Alemanha e nos Estados Unidos: ‘Temos vivido em plena floresta no Brasil como pequenos reis, livres e independentes. O governo não nos ajuda nem nos atrapalha.

O desenvolvimento e a propagação do Turnen pelo Rio Grande do Sul aconteceram com a criação do Turnverein Porto Alegre, hoje SOGIPA (Sociedade Ginástica Porto Alegre, 1867). Mas é através da figura do professor Georg Black Sen., o qual realizou seus estudos em 1902 na Königlich-Bayrische Zentral-Turnlehrerbildungsanstalt, concluindo como Vorturner (monitor) e 2. Turnwart (mestre de Turnen). Muitas escolas da grande Porto Alegre passaram a ter regularmente aulas de Educação Física. Por 32 anos Black atuou como Turnmeister na Sociedade Ginástica Porto Alegre, além de lecionar em diversas escolas da região de Porto Alegre como no Júlio de Castilhos, no Bom Conselho, no Rosário, no Seminário Evangélico, no São José e no Instituto Pré-Teológico. Black, além de pioneiro da Educação Física, foi, sem dúvida, um inovador no Rio Grande do Sul.

No contexto desse movimento surge a necessidade de se aprofundar questões específicas no que se refere à educação e ao ensino como parte integrante da relação da prática do Turnen com o universo cultural da época que

³⁰ ARENDT, (2005), p.1

³¹ ALTMANN, (1991), p. 26.

trazia embutida uma matriz romântica, conservadora, principalmente, ideológica nacionalista, onde a questão da cidadania (formação cívica com valores étnicos alemães) era central.

Um artigo da autoria do professor Black³² demonstra uma preocupação com a diferença entre as aulas de Turnen ministradas na capital ou em cidades maiores e as que são ministradas no interior do Estado. Black chama a atenção para o fato de em função dos altos custos, faltavam aparelhos de ginástica nas escolas coloniais. Assim os exercícios em aparelhos eram totalmente suprimidos.

Para o autor, se em alguma escola primária eram ministradas aulas de Turnen, isso acontecia geralmente pelas normas alemãs. Afirma que a ginástica alemã no Rio Grande do Sul fora totalmente reorganizada nos últimos 20 anos. Acolheu-se de fora o que era bom, e a ciência colocou a serviço da formação corporal a ginástica sueca que, com sua postura fluente e execução lenta, influenciou profundamente a ginástica alemã. Nos últimos tempos são a ginástica rítmica e o esporte que imprimem à ginástica alemã sua peculiaridade, com certeza não em detrimento da ginástica alemã.

Outro texto apresentado pelo jornal³³ é de autoria de Ludwig Kruse o qual apresenta a possibilidade da prática do Turnen ou esportes. Vê o Turnen para alcançar a melhor formação/cuidado corporal através da ginástica de aparelhos e os esportes para a prática ao ar livre, nos campos, para a prática da corrida, salto do jogo de punhobol e futebol. Igualmente lembra dos países do norte como Dinamarca, Suécia e Finlândia que tem orgulho da saúde corporal de seu povo, estes rejeitam, na grande maioria o Turnen. Portanto, a hegemonia do Turnen começa a apresentar fragilidades, e a ser contestado.

Para finalizar, lembramos as perguntas iniciais e entendemos que este veículo comunicador, o Jornal Geral para o Professor, órgão da Associação Evangélica de Professores, e os artigos publicados davam um suporte teórico aos professores que estavam, em sua grande maioria, trabalhando em locais quase que inacessíveis, mas que, através das orientações recebidas, permaneceram

³² ALLGEMEINE LEHRER-ZEITUNG *Unser Schulturnen* – Georg Black. Porto Alegre, 1926, Nr.10 – 23. Jahrgang, p. 9s.

³³ ALLGEMEINE LEHRER-ZEITUNG. Körperpflege. Passo Selbach, junho de 1925, Nr.22. p.1 e 2

fiéis à prática do Turnen e entendiam que essa prática estava alicerçada no que acreditavam, ou seja, a perpetuação dos valores culturais alemães no estrangeiro. Os programas das escolas eram projetos importantes, e neles não era esquecido nenhum elemento. O Turnen como componente curricular fazia parte do programa desde a 1ª classe, demonstrando assim a grande importância que se atribuía para a vida dos alunos e para a sociedade da qual faziam parte.

Referências

- ALLGEMEINE Lehrer-Zeitung für Rio Grande do Sul – Organ des Deutsch-Evangelischen Lehrervereins – nº 3, Santa Cruz do Sul, março de 1923.
- _____. nº 4, Santa Cruz do Sul, abril de 1924.
- _____. BILLIG, Peter. Der Pädagogische Gedanke. Nº6, Porto Alegre, Dez/1906, p.2,3.
- _____. Passo Selbach – junho de 1925 – nº 6, ano 22.
- _____. Porto Alegre. Oktober 1926 – Nr. 10, Jahrg. 23. ESTATUTO da Associação Evangélica Alemã de Professores do Rio Grande do Sul. Allgemeine Lehrer-Zeitung für Rio Grande do Sul. Organ des deutsche-evangelischen Lehrervereins. Porto Alegre, Dezember 1906, Nr. 6 – 6. Jahrgang. Druck und Verlag von W. Rotermond in São Leopoldo.
- ALLGEMEINE Lehrer-Zeitung. Körperpflege. Passo Selbach, junho de 1925, Nr.22.
- ALTMANN, Friedhold. A roda: memórias de um professor. São Leopoldo: Sinodal, 1991.
- ARENDDT, Isabel Cristina. A política de nacionalização do ensino no entendimento do Jornal Geral para o professor no Rio Grande do Sul. In: Simpósio: Muitas faces de uma guerra. 60 anos do término da 2ª guerra mundial e o processo de nacionalização do sul do Brasil. UDESC, 9 a 11 de maio de 2005, Florianópolis.

HOPPEN, Arnildo. Formação de Professores Evangélicos no Rio Grande do Sul. Parte (1909-1939). São Leopoldo: Sinodal, s/d,

JAHRESBERICHT – Deutsches Evangelisches Lehrer-Seminar. São Leopoldo, Rio Grande do Sul, Brasilien, 1936-1938.

KREUTZ, Lúcio. Escolas da imigração alemã no Rio Grande do Sul: perspectiva histórica. In: Os Alemães no sul do Brasil. Org. Claudia Mauch e Naira Vasconcellos. Canoas: Ulbra, 1994.

_____. Material didático e currículo na escola teuto-brasileira no Rio Grande do Sul. São Leopoldo: Unisinos, 1994

_____. Muito empenho pelas escolas alemãs. In: Nós, os teuto-gaúchos. Coord. Luís Augusto Fischer, René E. Gertz. 2ª ed. Porto Alegre: Universidade, 1998.

RAMBO, Arthur Blásio. A escola comunitária teuto-brasileira. São Leopoldo: Unisinos, 1994.

TESCHE, Leomar. O Turnen, a Educação e a Educação Física nas Escolas Teuto-brasileiras no Rio Grande do Sul: 1852-1940. Ijuí: Unijuí, 2002.

_____. A prática do Turnen entre imigrantes alemães e seus descendentes no Rio Grande do Sul: 1867-1942. Ijuí: Unijuí, 1996.

TESCHE, Leomar; RAMBO, Arthur Blásio. Reconstructing the Fatherland: German Turnen in Southern Brazil. In: Europe, Sport, World: Shaping Global Societies, v. 3, ed. J. A. Mangan. London: Frank Cass, 2001.

:

**O PATRONO DOS PROFESSORES DO RIO GRANDE DO SUL:
Jean Baptiste de La Salle e Leonel de Moura Brizola (1958-2006)¹**

Maria Helena Camara Bastos
PPGE/PUCRS – mhbastos@pucrs.br

Tatiane de Freitas Ermel
BIC-FAPERGS
Graduação em História/PUCRS

RESUMO

O estudo analisa os patronos do magistério do Rio Grande do Sul, escolhidos pelas autoridades constituídas – La Salle, em 1958, e Leonel Brizola, em 2005. Em uma época de questionamento dos mitos e heróis, como explicar esses momentos de sacralização na educação rio-grandense? O magistério gaúcho tem conhecimento desses patronos? O que significam esses nomes para o professorado? O estudo pretende analisar a heroização de alguns personagens da história, como processo civilizador e de celebração de uma “tradição inventada”, isto é, uma tradição construída e formalmente institucionalizada, que visa inculcar certos valores e normas de comportamento, consolidando uma continuidade em relação ao passado.

INTRODUÇÃO

Recentemente, dois fatos chamaram a nossa atenção:

- a propaganda publicada no Segundo Caderno/Zero Hora, em que a comunidade Lassalista homenageia o dia de São João Batista de La Salle – 15 de maio, considerado o padroeiro dos professores por Pio XII, em 15 de maio de 1950 - “Declaramos S. João Batista de La Salle padroeiro especial, junto a Deus, de todos os professores que se consagram à educação da infância e da juventude” (Justo, 1951, p. 53). E em 22 de

¹ Este estudo integra o projeto de pesquisa “Educação Brasileira e Cultura Escolar: análise de discursos e práticas educativas (séculos XIX e XX)”, e, especialmente a pesquisa “A Revista do Ensino/RS (1951-1978): entre imagens e discursos” (FAPERGS/PUCRS -2005-2007)

dezembro de 1958, é declarado patrono dos professores do Rio Grande do Sul pelo então governador Ildo Meneghetti;

- a notícia, publicada no Correio do Povo, de 17 de maio de 2006 (p.9), com o título – Brizola poderá ser patrono da Educação no Rio Grande do Sul -, informa que a Comissão de Constituição e Justiça da Assembléia Legislativa aprovou o projeto de lei nº 348/2005, do deputado Giovani Cherini (PDT), que declara Leonel Brizola Patrono da Educação no Estado.

O magistério gaúcho tem conhecimento desses patronos? O que significam esses nomes para o professorado?

Poucos professores sabem dizer o porquê do Dia Professor ser comemorado, no Brasil, em 15 de outubro. Vários estados já haviam instituído esta data desde 1933², mas oficialmente, com caráter nacional, foi somente em 1963, pelo Presidente João Goulart, como dia do professor e da normalista. Em uma perspectiva laica, a data remete para o Decreto das Escolas de Primeiras Letras, de 15 de outubro de 1827, primeira lei sobre a Instrução Pública Nacional do Império do Brasil, que propõe a criação de escolas primárias com a adoção do método lancasteriano³.

A data, como o dia do professor, foi iniciativa da Associação dos Professores Católicos do Distrito Federal (Rio de Janeiro), a partir da proposição do presidente da instituição Everardo Backheuser (Vicentini, 2004, 18). No Rio Grande do Sul, encontram-se referências às comemorações do dia do professor, no mês de outubro, na década de 1950. Em outubro de 1952, a Revista do Ensino/RS publica uma “oração ao educador”, permeada de metáforas religiosas. Também o texto de Sydia Sant’Anna Bopp (1955, p.16), intitulado “Mestre”, é uma exaltação ao professor - “hoje e sempre, medita sobre a tua responsabilidade na obra da educação. E sê, realmente, um educador, um colaborador do Divino Mestre na grandiosa tarefa de aperfeiçoamento humano”.

² Sobre o Dia do Professor, nos Estados de São Paulo e Rio de Janeiro, ver VICENTINI (2004).

³ Sobre o método monitorial/mútuo, ver: BASTOS&FARIA Fº (1999); BASTOS (2005).

Na perspectiva do magistério católico, a data evoca Santa Teresa d'Ávila⁴ (data de sua morte), doutora da Igreja Católica⁵. Foi considerada a “padroeira do magistério”, em São Paulo, a partir de 1949 (Vicentini, 2004, p19).

A escolha de um patrono tem a dimensão de exemplaridade e sacralização, isto é, ao ser alçado à categoria passa a adquirir um caráter sagrado, de tutor de um grupo profissional ou de uma instituição. Lopes (2001, p.38) emprega a expressão *pregnância*, cunhada por Merleau-Ponty, para exprimir tudo que, não sendo visível, nos permite ver, não sendo pensado, nos dá a pensar através de um outro pensamento. Dessa forma, o patrono cumpre essa função de espelho, a qual busca representar a imagem ideal e idealizada de ser docente⁶.

A tendência de heroicizar personagens da história na história da educação brasileira é antiga. No século XIX, por exemplo, a *Revista Pedagógica*⁷, editada pelo Pedagogium⁸, publicava a seção Pantheon Escolar, em que foram destacados os *heróis* com atuação e contribuições para a educação: Frei José de Santa Maria do Amaral; Benjamin Constant; Souza Bandeira; Frederico Froebel; Abílio Borges; Abade L'Épée; José Anchieta; José Bonifácio Andrade e Silva; Visconde do Bom Retiro; Dr. Ladislau Neto; João de Deus; Dr. Antonio C. de Campos; César Cantu; José Manoel Garcia; Conselheiro Manoel Nascimento Machado Portella; Cristiano Benedito Ottoni, Prof^a Flávia Maciel, Frei Francisco de Mont'Alverne, Tobias Leite⁹. Nessa extensa lista, se

⁴ Há divergências quanto ao dia da morte: 4 ou 15 de outubro de 1582. Sobre a vida de Santa Teresa d'Ávila (28 de março de 1515 – 4 de outubro de 1582), ver: STRAUZ (2005).

⁵ Graças à extensa obra, o papa Paulo VI a proclamou Doutora da Igreja em 1970 (Strausz, 2005, p.189).

⁶ Maciel (1998, p.76) usa o conceito de “eficácia simbólica”, isto é, pensar o que ele representa para aquela sociedade da qual emerge e que pertence, o que significa e que sentido lhe é atribuído.

⁷ Sobre a Revista Pedagógica, ver estudos de GONDRA (1997, 1996); BASTOS (2002).

⁸ Sobre o Pedagogium, ver: BASTOS (2002)

⁹ Vicentini (2004, p.23) assinala também alguns desses nomes, a partir do concurso promovido pelo jornal Última Hora, do Rio de Janeiro, em 1951, para a indicação do Patrono do Professorado carioca, entre os grandes vultos do magistério já falecidos: Anchieta, Rui Barbosa, D. Pedro II, Abílio César Borges, Ernani Cardoso e Benjamin Constant. José de Anchieta foi eleito. Para a autora, “a simbologia de sua figura,

constata uma significativa maioria de nomes masculinos e somente uma presença feminina.

Em um tempo permeado pelo questionamento dos mitos e heróis, em um processo de dessacralização (Felix & Elmir, 1998), como explicar esse novo momento de sacralização na educação rio-grandense, que busca orientar as práticas sociais e as representações que “movem os homens no seu cotidiano, no seu confronto com o universo político e educacional e na sua prática intelectual”. Para Félix & Elmir (2005, p.7), “diante da tendência corrente, e ainda dominante em certos setores, de representar o passado e o presente sob um prisma mitificante e/ou heroicizante, é fundamental que se elabore um questionamento destas visões/representações, buscando perceber histórica e socialmente como tais imaginários se constroem, em torno de que significantes se estruturam e como são ou podem ser utilizados no campo das lutas ideológicas e políticas”.

LA SALLE (1651-1719): o Patrono Católico

Inúmeras são as biografias e estudos sobre La Salle e sua obra; sobre o Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs, a congregação e a pedagogia Lassalista (Justo, 1951, 1991; Hengemüle, 1997; Louro, 1995; etc.). Nossa intenção aqui é analisar a adoção, pelo Estado laico, do patrono católico como patrono do magistério rio-grandense.

O processo de santificação de Jean Baptista de La Salle iniciou-se seis anos apenas após a sua morte, quando a Igreja aprovou a Congregação e as Regras com a Bula *In apostolicae dignitatis solio*. No ano jubilar de 1900, o Pontífice Leão XIII (1810-1903) beatificou, canonizou e propôs que a sua vida fosse paradigma aos que “levam o sagrado título de mestres”. A 15 de maio de 1950, o Papa Pio XII (1939-

evidentemente, remetis para uma concepção sacerdotal da docência em que sacrifício, abnegação e dedicação se associavam na descrição de um mestre exemplar”. Sobre a idealização do professor na representação da docência, ver: BASTOS&COLLA (2004); LOPES (2003)

1958) conferiu-lhe o título de Padroeiro especial dos professores, conforme o texto a seguir:

As palavras de S. Boaventura: Verdadeiro mestre é tão-somente quem souber iluminar e enriquecer a mente e infundir a virtude do coração do aluno, deveriam ser meditadas mais do que nunca nestes tempos, em que vemos o ensino da juventude, muitas vezes, não somente dissociado da formação moral, porém, contribuindo muito, infelizmente, para a ruína das almas, quando se lhe acrescenta o desprezo de Deus e da religião.

Por isso, cerca a Igreja com solícito afeto os que se consagram á educação da juventude, porquanto é deles que depende, em grande parte, a salvação e o progresso da comunidade cristã. Ora, existiu um homem eminente em santidade e ciência, S. João Batista de La Salle que, pessoalmente e por meio do Instituto que fundou, deu e continua a dar aos jovens a formação sã e integral; zelou igualmente pela cuidadosa preparação dos mestres, especialmente dos chamados a desempenhar tão grave função entre os habitantes da zona rural, nos estabelecimentos denominados 'Seminaires des Maîtres de Campagne'; é pois, com justiça que se lhe atribui esse gênero de escolas, onde se formam os professores, escolas estas hoje conhecidas em todo o mundo.

Ademais, foi tal o elevado conceito que insigne pedagogo teve da vocação de educador que não queria se tornassem sacerdotes os membros da Congregação por ele fundada, para não se distraírem das funções do ensino, convencido ser este o meio eficaz para progredirem na virtude e na santidade. Por isso, para que tivessem um modelo a imitar e um ideal para copiar os que se dedicam á educação da juventude ou se preparem para esse ofício, pediu-nos o Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs, por meio do seu Postulador Geral, declarássemos S. João Batista de La Salle – por ocasião do quinquagésimo aniversário de sua canonização por nosso predecessor Leão XIII, de feliz memória – celeste padroeiro de todos os professores de ambos os sexos, eclesiásticos ou leigos, quer que já exerçam o magistério ou se preparem para exercê-lo. Nós, estimando que a educação deve ligar-se a máxima importância, e para que tenham novos motivos e novo estímulo a desempenharem conscienciosamente função de tamanha responsabilidade os que se consagram á formação das almas juvenis, de boa vontade escutamos essa súplica. Por isso, após termos ouvido o Venerável Irmão Nosso Clemente da Santa Igreja Romana Cardeal Mícara, Bispo de Vallettri, Prefeito da Sagrada Congregação dos Ritos, e

havendo considerado atentamente todos os aspectos da determinação, com ciência e após madura reflexão e com a plenitude do poder Apostólico, pelas presentes letras, e para sempre, proclamamos e declaramos S. João Batista de La Salle, Confessor especial, especial Padroeiro junto a Deus de todos os professores que se dedicassem à educação da infância da adolescência, com todas e cada uma das honras e privilégios litúrgicos devidos aos principais Patronos de cada agremiação. Não obstante todas as disposições em contrário. Isto Nós proclamamos e estabelecemos, decretando que as presentes letras subsistam e permaneçam firmes, válidas e eficazes; tenham os seus feitos plenos e íntegros; valham, agora e no futuro, para os que se dirigem ou possam dirigir-se e que, segundo as regras, assim deve julgar-se e definir; e que, segundo as regras, inútil e vão tentar qualquer decisão em contrário, por quem quer que seja, por parte de qualquer autoridade, cientemente ou por ignorância. (Justo, 1991, p.338-339)

O Estatuto do Magistério Público do Rio Grande do Sul (Lei nº2338, de 25 de janeiro de 1954), em seu artigo 184, estabelece a escolha de um patrono para o magistério, através da escolha de um nome que constituísse “exemplo edificante para todo aquele que desempenha a elevada missão de educar” (Ofício circular nº 824, de 19 de dezembro de 1958)¹⁰.

Durante o III Congresso Nacional de Professores Primários, realizado em Porto Alegre/RS, em janeiro de 1958, houve a indicação de proceder essa escolha. Logo, organizou-se um Comitê La Salle, que procurou orientar a escolha do magistério rio-grandense, já que o mesmo era o “Padroeiro Universal dos Professores”, por declaração do Papa Pio XII.

Em correspondência enviada às Delegacias de Ensino da Secretaria de Educação e Cultura/RS, datada de 16 de outubro de 1958 (Ofício circular nº 678), a Diretora do CPOE, professora Alda Cardoso Kraemer, dá início ao processo de escolha do patrono do magistério rio-grandense, através de uma votação individual de todo professor, a ser realizada até 30 de outubro. O ofício também informava que o “Comitê La Salle” já tinha

¹⁰ Agradecemos a Claudemir de Quadros a cedência dos documentos referentes à escolha do patrono do magistério rio-grandense.

a preferência de grande número dos professores, o que de certa forma direcionava a escolha a ser realizada.

A SEC/RS, através da imprensa periódica, publicaria “dados biográficos de pedagogos ilustres cujas vidas e atuação profissional tenham sido registrados em relevo pela história da pedagogia”. São João Batista de La Salle, Pestalozzi, Dom Bosco, Santo Tomás de Aquino, José de Anchieta são alguns dos “pedagogos ilustres” sugeridos, nomes consagrados pela historiografia da educação, no campo das idéias pedagógicas, que marcam uma “tradição” no ensino de história da educação¹¹.

A disciplina História da Educação nasce com a marca da hagiografia, biografia ou estudo dos santos e apóstolos¹², considerados educadores pela Igreja Católica, iniciando com a figura do mestre Jesus Cristo, como vida exemplar, o que perpassava uma intenção missionária do fazer docente, tanto na dimensão de grandiosidade (desapego de valores terrenos) quanto na de abnegação estóica. Exemplificando, são sugestivas as palavras de Leão XIII, na Bula de Canonização de La Salle – “Vós todos, que dignamente levais o título sagrado de mestres, tendes, pois, um modelo cujas virtudes vos esforçareis por imitar no vosso ministério, e que podeis invocar como intercessor junto de Deus” (apud Justo, 1951, p.53).

Participaram da consulta quase 10.000 professores. Os resultados do pleito foram:

São João Batista de La Salle	9.311 votos
Dom Bosco	41 votos
Santo Tomás de Aquino	10 votos
José de Anchieta	21 votos
Padre Roque Gonzáles	2 votos

¹¹ A Revista do Ensino/RS (1951-1978) publica uma série de biografias na seção “História da Educação”: Aristóteles (n.3, 1951); Desidério Erasmo (n.19, 1953); Cícero (n.5, 1952); Lutero (n.21, 1954); Vitorino de Feltre (n.18, 1953); Gustavo Armbrust (n.19, 1953); Comenius (n.25, 1954); Platão (n.2, 1951); Santo Agostinho (n.9, 1952); São João Batista de La Salle (n. 22, 1954); Sócrates (n.1, 1951); São Tomás de Aquino (n.16, 1953). Muitos desses nomes são os “pedagogos ilustres” sugeridos pelo CPOE/RS.

¹² Dilthey considerava a biografia como o meio privilegiado de alcançar o universal. “A história universal é a biografia, podemos dizer quase a autobiografia da humanidade” (Dosse, 2005, p.8).

Dr. Liberato Salzano Vieira da Cunha	12 votos
Machado de Assis	17 votos
Castro Alves	2 votos
Emílio Meyer	4 votos

Nessa listagem, constata-se o número expressivo de nomes vinculados à Igreja Católica. Somente dois nomes são representativos do magistério rio-grandense – Henrique Emílio Meyer (1856-1939)¹³ e Liberato Salzano Vieira da Cunha (1955 -1957)¹⁴. Cabe também registrar a presença de dois nomes da literatura brasileira - Machado de Assis e Castro Alves.

La Salle foi o escolhido como patrono, com a maioria absoluta, quase 99% dos votos computados. O decreto nº 9872, de 22 de dezembro de 1958, de Ildo Meneghetti, declara oficialmente “São Batista de La Salle” patrono do magistério público do Estado do Rio Grande do Sul. Conjuntamente com o Governador, assina o Secretário de Educação e Cultura Adroaldo Mesquita da Costa, figura expoente do grupo da “geração católica”¹⁵, representante leigo da Igreja (Carrion, 1983, p.686).

Além do Comitê La Salle, cabe assinalar a visita ao Estado do superior geral dos lassalistas – Revdmo Irmão Nicet Joseph, que esteve em várias cidades (Porto Alegre, Canoas, Caxias do Sul, Flores da Cunha), recebendo homenagens de ex-alunos, da Associação João Batista de La Salle e dos colégios da ordem (Correio do Povo, 31 de dezembro 1958, p.11) – como fato *incentivador* à escolha.

Para Justo (1991), La Salle é mais do que ilustre pedagogo - ele constitui “um grande apelo a fazer brotar em nós pensamentos implícitos - é um inspirador”. Inspirado pela figura do patrono, escreve-lhe um hino.

Foi, La Salle, fecunda tua vida,
Trajetória de luz e de amor.
Tua imagem por isso, querida,
Nossas almas imunda de ardor.

¹³ Professor de Matemática e exerceu o magistério por mais de cinquenta anos. Também foi diretor da Escola Normal de Porto Alegre/RS, por um breve período.

¹⁴ Jornalista, político, foi Secretário da Educação e Cultura/RS, no período de 1955 a 1957, tendo falecido em desastre aéreo.

¹⁵ Sobre a “geração católica” no Rio Grande do Sul, após os anos 1930, ver TRINDADE (1982).

Sobre nós tuas bênçãos derrama,
Grande servo de Cristo Senhor.
Reacende em nós todos a chama
Da esperança, da fé e do amor.

Elevou-se aos altares a Igreja,
Aclamando tua fé tão audaz,
E o universo teu nome festeja
Qual arco-íris de amor e de paz.

Tu, dos mestres modelo e patrono, d
Dos alunos genial benfeitor,
Que refulges do céu sobre um trono,
Mossas vozes atende com amor.

Hoje, em todas as partes do mundo,
Tremular vemos teu pavilhão,
A irradiar o entusiasmo fecundo
Da virtude e da ciência o clarão.
(Justo, 1991, p.340)

No mês de maio, as homenagens ao patrono faziam-se presentes no cotidiano das escolas do Rio Grande do Sul. Por exemplo, a música publicada na Revista do Ensino, de maio de 1960, dedicada a São João Batista La Salle, com música de uma canção popular e letra de Sofia da Costa e Silva, deveria ser ensinada às crianças.

Salve São João Batista
Do magistério patrono,
Hoje os professores
Te erguem um trono!
Solo- Quem foi na vida
O ensino levou?
Foi São João Batista
Mestre que brilhou!
2-Dos que ensinam na terra
És santo padroeiro
Dá a luz da ciência
Ao mestre brasileiro
Solo- Quem foi da escola
Fez um segundo lar
Foi São João Batista
Santo mestre exemplar!

Ambas as letras, de um religioso e de uma leiga, estão repletas de metáforas religiosas, que idealizam e exaltam as qualidades do patrono – brilhou, dá luz á ciência -, explicitando o papel de “mestre exemplar”, o qual deveria ser o modelo para o magistério gaúcho. A imagem do professor historicamente está marcada por essas metáforas, que convertem o trabalho docente em atividade sagrada¹⁶, “modelo de virtudes”¹⁷, por atitudes de renúncia e solidariedade, por seus objetivos: modelagem de almas, humanização e regeneração da sociedade (Bastos, 1994, p.138).

LEONEL DE MOURA BRIZOLA (1922- 2004): o Patrono Laico

O deputado Giovani Cherini apresentou, à Assembléia Legislativa do Estado, o projeto de lei nº 12.386, de 15 de dezembro de 2005 (anexo), que indica o nome de Leonel de Moura Brizola para patrono da Educação. Na justificativa, o autor do projeto considera que é “uma unanimidade: ninguém fez mais pela educação, não só no Rio Grande do Sul, mas no Brasil, que Leonel de Moura Brizola!”, e que a proposta “busca recolocar neste Rio Grande imenso a situação como de fato é no coração de cada gaúcho: Brizola e Educação são sinônimos, Brizola é o verdadeiro patrono da Educação”. O ufanismo da proposta está evidenciado na conclusão - “A educação é indubitavelmente a marca registrada das administrações pedetistas, e isto se deve ao tirocínio, a gana, aos sonhos de um homem, de Leonel de Moura Brizola, que merece, sim, ser proclamado, por lei, o Patrono da Educação no Rio Grande do Sul”. O projeto foi aprovado no dia 22 de junho de 2006, data que coincide com os dois anos de morte do líder trabalhista.

¹⁶ A Revista do Ensino/RS (1951-1978) utilizou como uma prática constante a publicação de “Credos”, com forte identificação religiosa, visto que funcionam como *guias* para os comportamentos que devem ser cumpridos acima de tudo, caso contrário, haverá sanções ao praticante (Bastos, 1994, p.141).

¹⁷ Virtudes são disposições constantes do espírito – devoção, humildade, doçura, constância, paciência, sabedoria, gravidade, silêncio, prudência, discrição, zelo, generosidade e de bom exemplo -, enquanto que qualidades são propriedades ou atributos pela pessoa adquiridos. Para ser um bom professor/a de escola eram necessárias duas qualidades: vigilância e firmeza; e doze virtudes (Lopes, 2003, p70).

Poucos são os estudos sobre a atuação pessoal e política de Brizola (Quadros, 1999, 2003; Amaral, 1986; Souza, 1985; Dall’Agnol, 1979), para quem teve uma trajetória política intensa e profícua. É comumente lembrado por suas ações na área da educação: como prefeito de Porto Alegre (1956-1958), quando priorizou o saneamento básico, o transporte coletivo e a construção de escolas; como governador do estado do Rio Grande do Sul (1959-1963), implementa programa de investimento em educação, com a construção de escolas primárias, escolas técnicas e ginásios, abrindo 700 mil novas matrículas e contratando 42 mil novos professores (Quadros, 2003)¹⁸; como governador do estado do Rio de Janeiro (1991-1994), implantou os Centros Integrados de Educação Pública (Cieps), escolas de tempo integral (Mignot, 1988, 1989, 1991, 1993, 2001).

Brizola já havia sido escolhido como patrono do ensino agrícola ()¹⁹, título que decorre do fato de ter freqüentado a Escola Técnica de Agricultura (Viamão/RS); pelo esforço feito durante sua gestão em prol do ensino agrícola, quando são instalados 19 novos cursos; e pela defesa e atuação em prol da reforma agrária (Dall’Agnol, 1979).

Darcy Ribeiro (apud Braga, 2004, p140), Brizola foi “o primeiro estadista de educação que o Brasil conheceu”. Indubitavelmente, o seu nome é representativo da política e da educação nacional e rio-grandense, como líder e administrador, visando à expansão e à democratização da sociedade e, conseqüentemente, do ensino público.

As escolas nasceram e o analfabetismo vai desaparecendo; as pontes foram sendo construídas e sobre elas começou a passar mais progresso; as usinas foram surgindo à beira dos rios, e a indústria passou a crescer; a reforma agrária foi tornada realidade, e os homens do campo começaram a ter terra, a ganhar o pão com o suor do rosto, sem exploração

¹⁸ Foram construídos 1.045 prédios escolares, com 3.360 salas de aula e capacidade para 235.200 alunos; foram iniciados 113 prédios, com 483 salas e capacidade para 33.810 alunos, e planejados 258 prédios, com 866 salas de aula e capacidade para 60.620 alunos. Além dessas obras, foram executadas trezentas outras complementares, como construção de muros, cercas, sanitários e instalações de água, 1.229 obras de conservação nos prédios já existentes" (Quadros, 2003).

¹⁹ Em 1969 foi fundada a Associação Gaúcha de Professores Técnicos do Ensino Agrícola-AGPTEA.

do latifúndio. Viveu, enfim, o Rio Grande – isto é inegável, queiram ou não queiram os poderosos –quatro anos de progresso. Isso se deve a um homem, o engenheiro Leonel Brizola. [(*Diário de Notícias*, Porto Alegre, 31 de janeiro de 1963, caderno especial, p. 20.) apud Quadros, 2002]

Quadros (2003, p.105) considera que a educação foi sempre uma prioridade em sua trajetória, centrada na construção de prédios escolares²⁰ e no discurso político – “(...) Educação não como privilégio ou direito só facultado aos que possam pagá-la ou obtê-la nos grandes centros urbanos ou rurais, mas serviço que a pátria deve a todos os seus filhos, sobretudo àqueles que pertencem às classes populares, às classes economicamente menos protegidas” [(*Mensagem*, 1960, p. 19) apud Quadros, 2003, p.54].

Em relação ao magistério rio-grandense, poderíamos dizer que Brizola realizou uma expressiva contratação de professores e de qualificação do corpo docente, visando reduzir o número de professores leigos no Estado, que era de 51,72%, em 1961. Houve também uma expansão das escolas normais no Estado, de 83 (21 oficiais e 62 oficializadas), em 1958, para 116 (29 oficiais e 87 oficializadas) em 1961 (Quadros, 2003, p.71). Esses fatos também contribuem para referendar a escolha do seu nome como patrono.

UMA (RES)SIGNIFICAÇÃO AO MAGISTÉRIO RIO-GRANDENSE?

O processo de heroicização de alguns personagens da história, que se notabilizaram por suas idéias ou realizações, e/ou que revelaram “grandeza de alma, perfil magnânimo e generoso” (Houaiss, 2002, p.1520), atua como um processo civilizador e de celebração de uma “tradição inventada”. Isto é, uma tradição construída e formalmente institucionalizada, que visa inculcar certos valores e normas de comportamento, consolidando uma continuidade em relação ao passado (Hobsbawm, 2002, p. 9).

²⁰ Ver, por exemplo, o “Esquema Básico para o Plano Nacional de Escolarização”, sugerido por Brizola ao Presidente João Goulart, em 1963 (Braga, 2004, p. 577-583).

O estabelecimento de um patrono para uma categoria significa, na visão de Pollak (1989, p.7), uma *memória enquadrada*, “a referência ao passado serve para manter a coesão dos grupos e das instituições que compõem uma sociedade, para definir seu lugar respectivo, sua complementariedade, mas também as oposições irreduzíveis”. Essa estratégia forja uma memória, que obedece a certos critérios e possui limites, uma vez que não pode ser construída arbitrariamente.

Nora (1997, p.16) refere-se a “lugar de memória”, isto é, lugares que podem ser definidos como “toda a unidade significativa, de ordem material ou ideal, da qual a vontade dos homens ou o trabalho do tempo fez um elemento simbólico do patrimônio da memória de uma comunidade qualquer”, com significações construídas, fortalecendo mitos e representações de um grupo.

Cabe também analisar a questão de gênero²¹. Em uma categoria majoritariamente feminina, a escolha de patronos - figuras masculinas - reforça o mito do poder dos homens. Para Perrot (2005, p.43), “a memória, assim como a existência de que ela é prolongamento, é profundamente sexuada”.

A homenagem a figuras de destaque, na história e na educação, procura influenciar, orientar e guiar a prática cotidiana, através da exaltação de atitudes, comportamentos, valores morais e éticos, considerados adequados ao perfil do profissional. A imagem social do professor resulta desse compromisso - ou resulta do conflito - entre a tradição e a situação presente (Léon, 1983, p.234). Ou seja, as atitudes e representações forjadas no passado interferem na definição e redefinição da profissão docente e de sua conscientização de classe e de cidadania. A inversão do real pelo ideal, a substituição da realidade material pelas coisas do espírito dão o cunho alienador, jogo de *luzes e sombras*, do

²¹ Recentemente, foi inaugurado um mural no Palácio de Justiça, em Porto Alegre, que elege 88 personalidades de destaque no passado e no presente da história do Rio Grande do Sul (dezoito ainda vivos, inclusive o autor da obra e sua filha). Entre esse grupo, contam-se somente 12 mulheres e, entre elas, quatro professoras - três de Universidade e somente uma do ensino de primeiras letras (Melo, 2006).

espelho construído para ser apresentado aos docentes (Bastos & Cola, 2004, 477).

Uma pergunta que fica: em um processo cada vez mais significativo de democratização da sociedade, por que não houve uma consulta direta ao magistério rio-grandense, conforme a realizada em 1958, para saber sua posição quanto ao nome de um novo patrono?

Referências

- AMARAL, Anselmo F. *Brizola e a Legalidade*. Porto Alegre: Intermédio, 1986.
- BASTOS, M.H.C.; FARIA F°, L.M.de. (Org) A escola elementar no século XIX. O método monitorial/mútuo. Passo Fundo: Ed.UPF, 1999.
- BASTOS, Maria Helena C. O ensino mútuo no Brasil (1808-1827).
- BASTOS, M.H.C.; FARIA F°, L.M.de. (Org) A escola elementar no século XIX. O método monitorial/mútuo. Passo Fundo: Ed.UPF, 1999. Pp. 95-118
- BASTOS, M. H.C. A formação de professores para o ensino mútuo. O *Curso normal para professores de primeiras letras* do Barão de Gérando (1839). In: BASTOS, M.H.C.; FARIA F°, L. M. de. (Org) A escola elementar no século XIX. O método monitorial/mútuo. Passo Fundo: Ed.UPF, 1999. Pp. 239-270.
- BASTOS, M.H.C. O Ensino Mútuo no Brasil (1827-1854). In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, M.H.C. (Org.) *Historias e Memórias da Educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2005. (Volume II) pp. 34-51.
- BASTOS, M.H.C. Professorinhas da Nacionalização: a representação do professor rio-grandense na revista do Ensino/RS (1939-1942). *Em Aberto*. Brasília, ano 14, n.61, jan/mar. 1994. pp. 135-143.
- BASTOS, M.H.C. *Pro Patria Laboremus*: Joaquim José de menezes Vieira (1848-1897). Bragança Paulista: EDUSF, 2002.
- BASTOS, M.H.C ; COLLA, A. L. A Idealização do professor na representação da docência. Retratando Mestres. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.) *A Aventura autobiográfica – teoria e empiria*. Porto Alegre: Edipucrs, 2004. pp.465-483.
- BOPP, Sydia Sant'Anna. Mestre. *Revista do Ensino/RS*. Porto Alegre, nº 34, p.16, outubro de 1955.
- BRAGA, Kenny et alii. *Leonel Brizola*. Perfil, discursos e testemunhos (1922-2004). Porto Alegre: Assembléia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul, 2004. (Perfis Parlamentares, nº 8).
- CARRION, Francisco M. Liga Eleitoral Católica. Depoimentos. In: SIMPÓSIO SOBRE A REVOLUÇÃO DE 30. porto Alegre. *Anais....* Porto Alegre: Erus, 1983.
- DALL'AGNOL, Flávio. *Brizola: esperança de um povo*. Porto Alegre: Gráfica Epecê/PUCRS, 1979.
- DOSSE, François. *Le Pari Biographique*. Écrire une vie. Paris: La Découverte, 2005.

FÉLIX, Loiva Otero; ELMIR, Cláudio P. (Org.) *Mitos e Hérois*. Construção de Imáginários. Porto Alegre: Editora da Universidade, 1998.

FERNESOLE, Pierre. *Pio XII e a educação da juventude*. São Paulo: Edições Paulinas, 1963.

GONDRA, J.G. O Veículo de Circulação da Pedagogia Oficial da República: A Revista Pedagógica. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v.78, nº188,189,190, p. 374-395, jan/dez. 1997;

GONDRA, J.G. Entre os frutos e o arvoredo: a docência no projeto educacional republicano. IN: *Ata 1º Seminário docência, Memória e Gênero*. São Paulo: Plêiade, 1997. P.27-40;

GONDRA, J.G. A Pedagogia da República: uma leitura do discurso oficial da revista Pedagógica (1890-1896) São Paulo: FEUSP, 1996. Mimeo. 60p.

HENGEMÜLE, Edgard, fsc. La Salle: uma leitura de leituras – La Salle visto por autores ligados à história da educação e da pedagogia. São Leopoldo, 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

HENGEMÜLE, Edgard, fsc. La Salle: uma leitura de leituras. O Padroeiro dos Professores na História da Educação. Canoas: Centro Universitário La Salle, s/d.

HOBSBAWM, Eric. A Invenção das Tradições. In: HOBSBAWM, Eric (Org.) *A Invenção das tradições*. Rio de Janeiro: paz e Terra, 2002. pp. 9-23.

HOUAISS, Antonio (Dir.) *Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

JUSTO, Irmão Henrique F.S.C. *Um luminar da pedagogia*: São João Batista La Salle: Padroeiro especial dos professores. Canoas/RS: Editora La Salle, 1951.

JUSTO, Henrique F.S.C. *La Salle, patrono do magistério*. Porto Alegre: s/ed., 1991.

LÉON, Antoine. *Introdução à História da Educação*. Lisboa: Dom Quixote, 1983.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. *A Sagrada Missão Pedagógica*. Bragança Paulista/SP: EdUSF, 2003.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. *Da Sagrada Missão Pedagógica*. In: LOPES, E.M.T. (Org.) *A Psicanálise escuta a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. pp. 35-70.

LOURO, Guacira. Produzindo sujeitos masculinos e cristãos. In: VEIGA, Alfredo et alii. *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995. pp. 83-107.

MACIEL, Maria Eunice. Procurando o imaginário social: apontamentos para uma discussão. In: FÉLIX, Loiva Otero; ELMIR, Cláudio P. (Org.) *Mitos e Hérois*. Construção de Imáginários. Porto Alegre: Editora da Universidade, 1998. p.75-87.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. *CIEP - Centro Integrado de Educação Pública: alternativa para a qualidade do ensino ou nova investida do populismo na educação?* Rio de Janeiro, 1988. Dissertação (mestrado em educação), PUC-RJ.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. Escolas na vitrine: Centros Integrados de Educação Pública (1983-1987). *Revista Estudos Avançados*. v. 15, n. 42, 2001, p. 153-168.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. CIEP — Centro Integrado de Educação Pública: alternativa para a qualidade do ensino ou nova investida do populismo na educação? *Em Aberto*, n. 44, p. 45-63, 1989.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. A escola pública e a construção de um espaço alternativo de educação. *Educação e Sociedade*, n. 40, p. 502-508, 1991.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. Decifrando o recado do nome: uma escola em busca de sua identidade pedagógica. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 74, n. 178, p. 619-638, 1993. Brasília, INEP/MEC.

NORA, Pierre. *Les lieux de mémoire*. Paris: Gallimard, 1997.

PERROT, Michelle. *As mulheres ou os silêncios da história*. Bauru/SP: EDUSC, 2005.

POLLAK, M. Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, FGV, v.2, n.3, 1989. pp.3-15.

QUADROS, Claudemir. *As Brizoletas cobrindo o Rio Grande*. A educação pública no Rio Grande do Sul durante o governo Leonel Brizola (1959-1963). Santa Maria: Editora UFSM, 2003.

QUADROS, Claudemir. *Nenhuma criança sem escolas: A educação pública no Rio Grande do Sul durante o governo Leonel Brizola*. Passo Fundo: PPGE/UPF, 1999. Dissertação (Mestrado em Educação).

RS/ SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E CULTURA/CPOE. *Boletim do Centro de Pesquisas e Orientação Educacional*. Porto Alegre: SEC/CPOE, 1959.

RS/ Governo do Estado. Decreto nº 9872, de 22 de dezembro de 1958.

SOUZA, Alda. *Leonel Brizola*. Porto Alegre: Tchê, 1985.

STRAUSZ, Rosa Amanda. *Teresa*. A santa apaixonada. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

TRINDADE, Fernando. Uma contribuição à história da Faculdade de Filosofia da Ufrgs. *Revista do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da UFRGS*. Porto Alegre, n. 10, p.39-53, 1982.

VICENTINI, Paula Perin. Celebração e visibilidade: o Dia do professor e as diferentes imagens da profissão docente no Brasil (1933-1963). *Revista Brasileira de História da Educação/SBHE*. São Paulo, nº8, jul/dez. 2004. pp.9-41.

MELO, Itamar. Mural eleger as faces do Rio Grande. *Zero Hora*. Porto Alegre, 27 de maio 2006, p.15-16.

Periódicos

ZERO HORA. Segundo Caderno. Porto Alegre, segunda-feira, 15 de maio de 2005.

CORREIO DO POVO. Porto Alegre, quarta-feira, 17 de maio de 2006. p.4

REVISTA DO ENSINO/RS. Porto Alegre, n. 68, maio de 1960.

ANEXO

Projeto de Lei nº 348/2005 Lei nº 12.386, de 1/12/2005.

Justificativa

Por lei, cujo projeto é de minha iniciativa – Lei nº 12.386, de 1/12/2005 – , o ensino técnico agrícola no Estado tem no técnico rural e engenheiro Leonel de Moura Brizola o seu patrono, fato mais que merecido, conforme justificado na proposição, pela forte vinculação do ex-governador, falecido em 2004, com as escolas agrícolas do RS.

Entretanto, a homenagem ao grande líder trabalhista, no âmbito do ensino, não pode ficar restrita à categoria dos técnicos agrícolas, em que pese toda a sua grandiosidade, oportunidade e merecimento, porque, na verdade, quando se fala de educação, Brizola precisa estar no topo de qualquer reconhecimento que se queira fazer. É uma unanimidade: ninguém fez mais pela educação, não só no Rio Grande do Sul, mas no Brasil, que Leonel de Moura Brizola!

Por isso, além de patrono do ensino agrícola, a sociedade gaúcha deve reconhecer Brizola como patrono da Educação no seu estado natal, que tanto amou, e por cuja qualificação de seus conterrâneos, através do ensino, tanto lutou, sonhou e realizou. O presente projeto busca recolocar neste Rio Grande imenso a situação como de fato é no coração de cada gaúcho: Brizola e Educação são sinônimos, Brizola é o verdadeiro patrono da Educação.

O governador Leonel Brizola atuou incessantemente na área educacional. Iniciou e concluiu o maior programa de investimento em educação realizado até hoje no Estado, com a construção de 5902 escolas primárias, 278 escolas técnicas e 131 ginásios, abrindo 700 mil novas matrículas e contratando 42 mil novos professores, eliminando o déficit escolar.

Não bastante, desenvolveu, com o grande Darcy Ribeiro, o conceito das escolas de tempo integral, criando os famosos CIEPs, no Rio de Janeiro, onde foi governador do Estado por dois mandatos, iniciativa que inspiraria a construção de estabelecimentos nos mesmos moldes aqui no Rio Grande do Sul. Mais que erguer simplesmente estruturas físicas, Brizola foi durante toda a sua existência um lutador incansável pela prevalência do ensino, apostando cegamente na educação como única forma de redenção do indivíduo e, conseqüentemente, da coletividade.

Inúmeras foram as manifestações entusiásticas de Brizola, no Estado, no Brasil e no Exterior, em favor da Educação – lição que, infelizmente, não pôde aplicar em toda a extensão como queria, impedido que foi pelo golpe de 64, mas que outras nações aplicaram, especialmente na Ásia. A Coréia do Sul, por exemplo, de nação pobre e isolada, saltou para o patamar de potência industrial e militar mundial, elevando significativamente a qualidade de vida de seu povo, graças a generosos investimentos na Educação.

O Brasil, infelizmente, não deu a devida importância à visão de Leonel de Moura Brizola. A presente iniciativa é um dos meios pelos quais se pode não só perpetuar a memória do extraordinário gaúcho e brasileiro, mas, sobretudo, lançar um marco que sirva de lembrança constante a todos, governantes, políticos e população em geral, de que o único caminho viável é o desenvolvimento das pessoas através da Educação.

Nada mais oportuno que se apresente este projeto de lei ao ocaso do ano de 2005, em que a Educação no governo do Estado recebeu a nota mais alta em pesquisa de opinião, reconhecida e publicada nacionalmente pela revista Isto É (edição nº 1877 – 5.10.05, p. 47). A Secretaria da Educação, comandada com eficiência, criatividade e combatividade por José Fortunati, mereceu a nota mais alta: 7,80.

A educação é indubitavelmente a marca registrada das administrações pedetistas, e isto se deve ao tirocínio, à gana, aos sonhos de um homem, de Leonel de Moura Brizola, que merece, sim, ser proclamado, por lei, o Patrono da Educação no Rio Grande do Sul.

Sala das Sessões, em 15 de dezembro de 2005.

Deputado(a) Giovanni Cherini

(1FCA8FB6 31/05/2006 13: 04:03 Página 1 de 1)

OLGA ACAUAN GAYER – METODOLOGIA E PRÁTICA DE ENSINO

Autora: Taísa Garcez Mendiando
Pedagogia – FaE/UFPel – PIC-CNPq
tatagarcezm@ibest.com.br

Co-autor: Prof. Dr. Elomar Tambara
tambara@ufpel.tche.br

Resumo:

Procura-se através desta pesquisa resgatar a trajetória profissional da educadora gaúcha Olga Acauan Gayer, analisando sua atuação como docente das disciplinas de Didática e Metodologia de Ensino e de Prática Profissional na Escola Complementar de Porto Alegre. Têm-se como objetivos analisar o processo de formação do aluno-professor, as metodologias ensinadas pela educadora, bem como suas peculiares concepções acerca da prática pedagógica, apontando aspectos que caracterizavam a educadora como adepta dos princípios escolanovistas.

Os resultados obtidos revelam através da ênfase dada às metodologias, a visão de educador que Olga Acauan Gayer possuía, sendo este um profissional seguro de sua prática e dos princípios que fundamentavam a mesma. Para formar este perfil de profissional a educadora primava por uma “prática de ensino” que levasse o aluno-professor a se especializar nas metodologias julgadas necessárias à futura prática, sendo este o seu objetivo primordial na educação. Em relação ao escolanovismo acredita-se que a educadora buscava através deste movimento, novos conceitos que pudessem fundamentar sua prática.

Palavras-Chave: Metodologia, Escolanovismo, Prática Pedagógica.

Considerações Iniciais:

A presente pesquisa insere-se no âmbito de História da Educação, valorizando o recurso metodológico “Histórias de Vida” que tem sido privilegiado em diversos trabalhos nessa área, pois através dessas histórias trabalhamos com os sujeitos analisando suas identidades e vivências, e como nos indica Isabel Alarcão no prefácio do livro “Identidade e Vida de Educadores rio-grandenses”, *“A história de vida narra-nos a viagem ao longo da existência individual. (...) Dá visibilidade à personalidade em foco, (...). Revela ideais e valores”*.(Alarcão, 2004, p.9)

Assim, ainda dentro deste tema, dirigem-se as atenções para a área da educação, procurando, portanto, analisar uma “história” na qual fosse possível perceber importantes influências na educação, ou seja, busca-se alguém que tenha construído sua “história de vida” na área da educação, e que para esta tenha deixado contribuições e marcas importantes.

Este trabalho surgiu e se desenvolve junto ao Centro de Estudos e Investigações em História da Educação (CEIHE), da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), e vincula-se a um projeto maior intitulado Repertórios de Manuais Escolares na Escola Elementar no Brasil no Século XIX, através dele procura-se apresentar dados sob os quais baseia-se esta investigação e os resultados obtidos.

O objetivo principal desta pesquisa visa destacar a “história de vida” de Olga Acauan Gayer, uma educadora gaúcha que exerceu positiva influência na educação do nosso Estado, analisando especificamente sua trajetória profissional na regência das Cadeiras de Didática e Metodologia de Ensino e de Prática Profissional, na Escola Complementar de Porto Alegre, enfatizando o processo de formação do aluno-professor e as peculiares concepções da educadora acerca da prática pedagógica. Apontando alguns aspectos que podem caracterizar a educadora como adepta dos princípios escolanovistas.

Considera-se este estudo relevante por dar visibilidade a uma personalidade que fez história na área da educação, apresentando a visão de educador que Olga Acauan Gayer possuía e, por trazer especificidades do seu modo de ensino, bem como de sua concepção de prática pedagógica.

Têm-se como fonte de pesquisa as ementas das disciplinas de Didática e Metodologia do Ensino e de Prática Profissional. O recurso metodológico utilizado baseia-se na análise das ementas e no estudo de referenciais teóricos concernentes à pesquisa.

Características da Educadora¹

Olga Acauan Gayer nasceu na cidade de Quaraí em 25 de fevereiro de 1898, filha de Manoel Marques da Silva Acauan e Adelaide de Oliveira Uflacker Acauan. Diplomou-se pela escola Complementar de Porto Alegre em 1913, participou de um grupo de “alunas-mestras” escolhidas para estudar na Escola Normal e na Escola de Aplicação de Montevideú de 1914 a 1917, com os objetivos de conhecer novos métodos de ensino, obter aperfeiçoamento profissional e ter contato com outras realidades.

Em 1917 foi nomeada Auxiliar de Ensino da Escola Complementar, recebendo o diploma de magistério em 1919,

(...) que lhe deu o direito de exercer o ofício de professora em todo o território nacional e, em decorrência disso, o governador a nomeia professora efetiva do Estado do Rio Grande do Sul. (FERREIRA, 2004, p. 213).

Elaborou, no início dos anos 20, com Branca Diva Pereira de Souza o “Primeiro Livro de Leitura Queres Ler?” muito utilizado pelas Escolas Primárias do Estado, tal produção provavelmente tenha se originado da experiências obtida em Montevideú, pois como nos diz Peres,

Decorrente dessa experiência e talvez impressionadas com a qualidade dos métodos e dos materiais pedagógicos da Vizinha

¹ Para elencar essas características utilizou-se FERREIRA, 2004 e MARTINS, 1978.

República, duas dessas professoras adaptaram, na segunda década desse século para uso nas escolas primárias do Rio Grande do Sul, o Primeiro Livro de Leitura *Quieres Leer?*, do professor uruguaio José Henrique Figueira. (PERES, 1999, p.92)

Em 1922, Olga Acauan Gayer foi designada para reger a Cadeira de Metodologia e, em 1929, para a Cadeira de Pedagogia Prática e Profissional na Escola Complementar de Porto Alegre. Ao longo de sua carreira a educadora recebeu inúmeros títulos, sendo inclusive Diretora Geral da Instrução Pública em 1937, vindo a se aposentar do cargo de professora do magistério público rio-grandense em 1955, e em 1958 recebeu o título de Professora Emérita do Estado do Rio Grande do Sul.

Escola Complementar

Tendo a “pessoa foco” desta investigação sido formada e posteriormente atuado como docente na Escola Complementar, optou-se por caracterizar este tipo de instituição.

Segundo Werle, as Escolas Complementares sucediam a Escola Elementar e, tinham a finalidade de formar professores para atuar no nível primário, admitindo sempre que possível um caráter prático e profissional, que preparasse candidatos ao magistério público primário.

Após a conclusão do curso, que tinha duração de três anos, o aluno deveria *“submeter-se a exames práticos de pedagogia e prática profissional nos quais, quando aprovado davam o direito de exercício do magistério de acordo com o Regulamento da Instrução Pública”* (WERLE, 1997, p.310). Esses exames ocorriam, pois as Escolas Complementares eram em sua maioria de iniciativa privada, sendo assim, o Estado buscava através destes garantir sua autoridade no sistema político-administrativo educacional.

Essas escolas possuíam uma disciplina extremamente rígida, o que assegurava um comportamento desejável dos futuros professores perante a

sociedade, as avaliações eram bastante severas, visto que se privilegiava os aspectos cognitivos nestas instituições.

A partir dessas considerações percebe-se o ambiente formativo ao qual Olga Acauan Gayer se submeteu, primeiramente como aluna, construindo seu caráter pessoal e profissional e após estando presente neste ambiente como agente formador utilizando os conhecimentos adquiridos em função de sua prática, que se considera ser particular à educadora.

Identificação do Período

Pretende-se agora evidenciar a época que antecedeu a vida de Olga Acauan Gayer, e também a fase em que esta construiu sua carreira, destacando especialmente um pouco da trajetória das mulheres na educação, resgatando as condições sociais e políticas vigentes na sociedade.

Segundo Louro, entre o final do século XIX e início do século XX, notava-se uma sociedade que primava a moral e a disciplina, admitindo um caráter conservador que intervinha diretamente na educação, ou seja, uma sociedade patriarcal que não julgava necessário instruir suas mulheres, pois, *“mulheres deveriam ser mais educadas do que instruídas (...), sendo suficientes provavelmente doses pequenas ou doses menores de instrução.”* (LOURO, 1998, p.446).

A educação destinada ao sexo feminino era especialmente selecionada, ensinava-se o básico (ler, escrever, contar), nada que pudesse perturbar a mente das meninas, já que o que se considerava importante era que aprendessem a realizar os afazeres do lar, para tornarem-se esposas e mães dedicadas, sendo que deveriam ser moralmente honradas, dignas e honestas, admitindo ainda os ensinamentos da doutrina cristã.

É no final do século XIX, com o país em busca de progresso, que a educação feminina passa a ser integral abrangendo os conhecimentos básicos, tem-se assim uma educação diferenciada e surgem escolas para ambos os sexos, pois se consideram estes intelectos distintos e com diferentes aptidões.

Segundo nos indica Louro, em meados do século XIX foram criadas as primeiras escolas normais com o intuito de fornecer boa formação aos professores e professoras, melhorando a qualidade do ensino que desde o início do Império vinha sendo questionada. Pôde-se perceber para surpresa e “preocupação” de muitos, que paulatinamente as escolas normais recebiam e formavam um número superior de mulheres em relação ao de homens, logo o número de mulheres na regência das escolas também aumentaria, o que segundo nos diz Louro seria a causa de muitas polêmicas, já que *“para alguns parecia uma completa insensatez entregar às mulheres usualmente despreparadas e portadoras de cérebros ‘pouco desenvolvidos’, pelo seu ‘desuso’ a educação das crianças.”* (LOURO, 1998, p.450)

No entanto surgiam também argumentos contrários que,

afirmavam que as mulheres tinham por ‘natureza’, uma inclinação para o trato com as crianças, que elas eram as primeiras e ‘naturais educadoras’, portanto nada mais adequado do que lhes confiar a educação escolar dos pequenos (LOURO, 1998, p.450).

Em meio a essas discussões o que se pôde perceber, é que as mulheres em busca de um novo papel social, que não mais o de esposa e mãe dedicada e, também buscando sua inserção no mercado de trabalho, sem, no entanto afetar seu prestígio e sua moral perante a sociedade encontraram no magistério a profissão ideal, visto que esta passou a ser admitida como uma profissão feminina.

Sendo assim, percebe-se que muitas foram as mulheres que construíram suas carreiras no magistério público, como é o caso de Olga

Acauan Gayer, que por muito tempo atuou no magistério público rio-grandense, deixando positivas contribuições para a educação.

Em se tratando do setor político, como nos diz Nagle, o país atravessava um período de agitação ideológica e social, tendo ainda como base na estrutura do poder o sistema coronelista², que mais tarde, no regime republicano, originou a chamada “política dos Governadores”, um tipo de formação oligárquica, que aglutinava homens com poderio econômico, social e político, que passaram a agir como forças sociais nos níveis Estaduais e Federais, ou seja, ambas eram formas de governo que concentravam a autoridade em poucos garantindo que sua ideologia perpetuasse por algum tempo, já que o ideal seria cada vez mais se manterem no controle social.

No entanto, também nessa época puderam-se perceber manifestações sociais importantes, o proletariado e o operariado insatisfeitos com o domínio social intransigente e opressivo, começam a se organizar tendo como objetivo romper a forma de constituição do poder, e diversos embates começaram a se originar a partir daí, pois para a classe dominante o interessante seria que se mantivesse a situação tradicional de composição do poder.

Na década de 20³, ocorre uma crise na supremacia das oligarquias, devido a maior organização dos trabalhadores que passam a reivindicar seus direitos, surgem nesse momento várias greves operárias e movimentos organizacionais que começam a afetar o setor político.

Olga Acauan Gayer e a Escolanovismo

Pretende-se agora analisar a questão que traz a educadora como adepta dos princípios escolanovistas. Para que seja possível compreender

² O sistema coronelista seria um compromisso e troca de favores estabelecidos entre o poder público e os “chefes locais” (senhores de terra).

³ Época em que Olga Acauan Gayer começa a exercer sua profissão.

essa questão, irá se fazer um comentário sobre esse movimento, baseado nas idéias apresentadas por Anísio Teixeira⁴ (1994) acerca do movimento e de sua importância para a educação e para a sociedade, como também as idéias apresentadas por Claudinho e Nelson Piletti (2001).

A década de 1920, segundo nos indica Piletti e Piletti, foi marcada por intensas crises em diversos setores da vida brasileira – político, social, cultural, econômico, educacional - e trouxe consigo, também, a crise na educação elitista, contestada por privilegiar poucos, deixando de lado a maior parte da população.

A crise desta educação, e as discussões oriundas dela vieram a se manifestar com maior intensidade na Revolução de 30, responsável por diversas transformações que fizeram com que o processo educativo começasse a evoluir, saindo do ponto estagnado que até então se encontrava.

Segundo Anísio Teixeira, o movimento Escola Nova, surge a partir destas contestações ao sistema de ensino – precário e dualista – que até então se fazia presente. Propunha-se a partir de então um sistema nacional de educação, que enfatizasse o ensino primário articulando-o ao superior, um sistema de ensino que atingisse a todos os indivíduos, de todas as classes. Uma “educação para todos”⁵.

Inúmeros educadores buscavam novas idéias e técnicas que fizessem do sistema educativo um processo mais eficiente, capaz de transformar o homem em um cidadão inteligente e questionador, que não mais se deixasse oprimir. Essas novas idéias emergiam na medida em que se tornava cada vez mais evidente os avanços tecnológicos, científicos e industriais pelos quais passava a sociedade.

⁴ Anísio Teixeira foi um dos pioneiros do movimento Escola Nova, junto com Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Cecília Meireles, entre outros, que influenciaram uma nova geração de educadores, que tinham o objetivo de reformar o ensino.

⁵ Expressão muito utilizada por Anísio Teixeira.

Frente a tais progressos, a sociedade passa também a evoluir, o homem passa a ter uma nova visão sobre a vida, não admitindo mais os velhos sistemas autoritários, lutando por igualdade e liberdade, a democracia passa a instituir-se na sociedade. Tem-se a partir daí “... o modo de vida social em que *‘cada indivíduo conta como uma pessoa.*”⁶

Observa-se, a partir das leituras e discussões realizadas acerca do tema, que a Escola Nova⁷, era intitulada por seus pioneiros como um moderno e eficaz método de ensino, uma forma científica e técnica de se trabalhar com a educação. Os assuntos de que tratava o “ensino novo”, deviam ser encarados como “problemas” desconhecidos por alunos e professores.

Defendia-se neste movimento que o aluno deveria ser o centro no processo de ensino-aprendizagem e, também, que os professores deveriam dar ênfase aos procedimentos, métodos e ao aspecto psicológico, baseando-se essencialmente nas motivações e interesses da criança, buscando caminhos que os levassem à construção de seu próprio conhecimento, sendo o professor um auxiliar e facilitador nesse processo. Outra importante e grande marca que caracteriza o movimento Escola Nova, é a proclamação de uma escola que institui e exerce a democracia em seu meio.

Com base nessas características do movimento Escola Nova, e a partir das ementas, foi possível constatar traços que evidenciam Olga Acauan Gayer como escolanovista, visto que esta faz referências ao movimento citando-o em seu planejamento, como por exemplo, quando se refere à escola como importante instituição social, citando o “*Caráter socializador da escola nova*”. (Acauan, Ementa da Disciplina de Didática e Metodologia de Ensino)

⁶ Fala de Anísio Teixeira, publicada em um artigo da Revista Nova Escola.

⁷ Que teve sua ascensão em 1932, com o Manifesto dos Pioneiros, um documento organizado por 26 educadores que tinha por objetivo a reconstrução educacional brasileira, neste foram apresentadas propostas e soluções à serem aplicadas na educação (PILETTI e PILETTI, 2001).

Encontrou-se outra importante característica da Escola Nova, o incentivo a prática da democracia entre os alunos.

Por meio de eleições realizadas pelos alunos, dentro da própria escola, e tribunais infantis para julgamento de faltas leves dos condiscípulos, iniciar-se-ão os alunos na prática da democracia (Acauan, Ementa da Disciplina de Didática e Metodologia de Ensino).

O que se observa nas ementas das disciplinas de Didática e Metodologia elaborada por Olga Acauan é uma ênfase no estudo da teoria e da metodologia da Escola Nova. Isto pode ser percebido pelo item XIII da ementa da Didática do II ano do Curso Complementar, em que explicitamente a professora se propõe a trabalhar “*o modo de ensino da Escola Nova*” e, no item XIV “*o estudo particularizado dos processos de que se vale a Escola Ativa*”.

Enfim, dentre a tantos aspectos que podem caracterizar a educadora, como uma escolanovista, fica assim registrado mais uma característica da mesma. Sendo que se pode considerar esta como mais uma de suas contribuições para a educação, pois os educadores do movimento primavam por melhores condições educacionais, enfatizando que a educação deveria ser um bem ao alcance de todas as classes sociais. Considera-se assim, que a educadora buscava através deste movimento novos métodos e conceitos que pudessem fundamentar sua prática trazendo melhorias ao processo de ensino-aprendizagem.

Olga Acauan Gayer – Metodologias e Prática Pedagógica

Procura-se analisar o tema central desta investigação, elucidando melhor as considerações anteriormente referidas, para tanto, passa-se a discorrer sobre as Metodologias enfatizadas pela educadora na ementa da Disciplina de Didática e Metodologia do Ensino. Busca-se também analisar

enfaticamente a visão de educador que Olga Acauan Gayer possuía, bem como suas peculiares concepções de prática pedagógica.

Para analisar estas Metodologias tem-se como base as idéias apresentadas por Nérici (1981).

Assim, entende-se metodologia como um conjunto de métodos, regras e técnicas utilizadas pelo professor a fim de obter-se, através destes, o objetivo de cada disciplina, compreendendo todos os aspectos que constituem a mesma. Por metodologia do ensino entende-se que sejam os recursos empregados pelo educador para que se atinjam os objetivos do ensino.

Tendo como base as referidas idéias, as “metodologias” e os conteúdos curriculares encontrados através da análise documental, pode-se constatar que a educadora utilizava-se do ensino das metodologias das mais diversas disciplinas, para que o aluno-professor compreendesse mais do que os conceitos básicos das disciplinas, pois era preciso que este se especializasse em cada área para que tivesse total conhecimento e controle sobre os conteúdos a serem ensinados.

Nota-se que na visão de Olga Acauan, o aluno-professor deveria constituir-se em um profissional que, tendo recebido uma formação específica, agisse em sua área com significativa segurança, pois estaria diante de cidadãos em processo de formação e, sendo assim, precisaria auxiliá-los para que estes fossem capazes de indagar, buscar informações, resolver problemas, enfim, agir na sociedade. Pois, como se evidencia, o que a educadora almejava era formar bons professores para que estes viessem a interferir positivamente na educação que por conseqüência formaria cidadãos ativos e conscientes de seu papel na sociedade.

As metodologias ensinadas pela educadora exigiam que além dos conceitos gerais da disciplina o aluno-professor compreendesse também,

sua importância sob o ponto de vista educativo, formativo, instrutivo e prático, seus métodos e técnicas e suas orientações pedagógicas. Para ilustrar esta questão descreve-se a seguir um trecho da ementa da Disciplina de Didática e Metodologia do Ensino do III ano do Curso Complementar:

Metodologia da linguagem: Importância da linguagem na elaboração e expressão de idéias. Finalidade do ensino da linguagem. Partes integrantes deste ensino. Princípios psicológicos em que se deve basear o ensino da linguagem (ACAUAN, Ementa da Disciplina de Didática e Metodologia).

Com base nisso, observa-se que a educadora desejava formar mais do que professores especializados em teorias, procurava, acima de tudo, formar profissionais responsáveis que admitissem um caráter socializador e educativo, correspondendo em sua futura prática às orientações pedagógicas recebidas, trabalhando não só no sentido de formar, mas também de construir e informar os pequenos cidadãos.

Assim, a educadora desejava que o aluno-professor compreendesse e dominasse a disciplina como um todo e que, sendo o futuro professor formado com maiores bases instrutivas e pedagógicas, viesse a contribuir para a educação de forma significativa quando profissional ativo, realizando um trabalho construtivo, elaborado e fundamentado nas bases pedagógicas, nos princípios religiosos, sociais e cívicos.

Com relação à prática pedagógica percebe-se que a educadora buscava introduzir o aluno nos fundamentos da pedagogia, levando-o a construir seu conhecimento, capacitando-o dentro dos princípios educativos, trabalhando com o intuito de especializá-lo nas diversas áreas da educação, oportunizando quando possível novos conceitos e teorias, buscando proporcionar uma formação integral que incluía princípios morais, cívicos, higiênicos, religiosos e, sobretudo pedagógicos e profissionais.

Considerações finais

Conclui-se, portanto que Olga Acauan Gayer possuía uma visão de educador bastante particular, pois entendia este como um especialista do ensino, conhecedor de processos, métodos e técnicas das diferentes disciplinas, que deveria ser sobretudo um profissional seguro de sua prática e dos princípios que fundamentavam a mesma. Para formar este perfil de educador Olga Acauan primava por uma prática pedagógica que levasse o aluno-professor a se especializar nas metodologias julgadas necessárias a sua futura prática, como por exemplo: Metodologia Geral, Metodologia da Linguagem, Metodologia da Leitura, Metodologia da Aritmética, Metodologia da Geometria, Metodologia das Ciências Naturais e Físicas, Metodologia da Geografia, Metodologia da História, Metodologia dos Trabalhos Manuais, Metodologia do Canto, Metodologia do Desenho e Metodologia da Educação Física.

Com relação ao escolanovismo acredita-se que a educadora buscava através deste movimento novos conceitos que pudessem fundamentar sua prática, trazendo melhorias ao processo de ensino-aprendizagem, o que acarretaria em uma melhor formação aos futuros professores, fato este que se constituía como seu objetivo primordial na educação: tornar a formação dos futuros professores mais sólida para que a educação passasse a ser mais completa e articulada.

Referências Bibliográficas:

ACAUAN, Olga. *Ementa da Disciplina de Didática e Metodologia*, II e III Ano do Curso Complementar. Porto Alegre, 1932.

ACAUAN, Olga. *Ementa da Disciplina de Prática Profissional*, II e III Ano do Curso Complementar. Porto Alegre, 1932.

ALARCÃO, Isabel. Prefácio. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. *Identidade e vida de educadores rio-grandenses: narrativas na primeira pessoa (... e em muitas outras)*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

BRIZA, Lucita. Anísio Teixeira: O defensor da escola pública na teoria e na prática. *Revista Nova Escola*. São Paulo: Editora Abril. – nº178 – ano XIX. Dezembro, 2004. (p.26-28).

FERREIRA, Lenira Weil. Olga Acauan Gayer: A historicidade na construção de gênero, memória e formação docente. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. *Identidade e vida de educadores rio-grandenses: narrativas na primeira pessoa (... e em muitas outras)*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. (p.207-217).

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary Del (org.) & BASSANEZI, Carla (coord. textos). *História das mulheres no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1998. (p.443-481).

MARTINS, Ari. *Escritores do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Editora da Universidade do Rio Grande do Sul, Instituto do Livro, 1978.

NAGLE, Jorge. *Educação e Sociedade na Primeira República*. São Paulo: EPU, (Rio de Janeiro, Fundação Nacional de Material Escolar, 1974) 1976.

NÉRICI, Imideo G. *Metodologia do Ensino: uma introdução*. 2. ed. – São Paulo: Atlas. 1981.

PERES, Eliane. A produção e o uso de livros de leitura no RS: Queres Ler? e Quero Ler? *História da Educação*. Nº6. Pelotas. ASPHE, outubro,1999.

PILETTI, Claudinho; PILETTI, Nelson. *Filosofia e História da Educação*. 15. ed. São Paulo: Ática, 2001.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é privilégio*. 5. ed./ comentada por Maria Cassim. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

WERLE, Flávia O. C. Escola Complementar como espaço de formação. *Revista Veritas*. Porto Alegre: EDIPUCRS. – nº 2 – Junho, 1997. (p.307-316).

OS COMPÊNDIOS “HISTÓRIA DO RIO GRANDE DO SUL PARA O ENSINO CÍVICO” E A IDENTIDADE GAÚCHA

Sergio Ricardo Pereira Cardoso (autor)
Mestre em Educação, professor-substituto da UFPel e membro do CEIHE
/ UFPel
serricardoso@yahoo.com.br

Dr. Elomar Tambara (co-autor)
Doutor em Educação, professor da UFPel e coordenador do CEIHE /
UFPel
tambara@ufpel.tche.br

Eliane Peres (co-autora)
Doutora em Educação, professora da UFPel e coordenadora do CEIHE /
UFPel
etperes@ufpel.tche.br

RESUMO: Este trabalho focaliza os compêndios escolares de História do RS durante a República Velha, mais especificamente a obra “História do Rio Grande do Sul para o Ensino Cívico”, de João Maia. Dentre o referencial teórico adotado, destacam-se TAMBARA, BOEIRA, PESAVENTO, COMTE, CHOPPIN, BACZKO, ANSART, entre outros. Diante da implantação da República procurou-se estabelecer uma identidade de “ser gaúcho”, exigida pela construção da nova pátria. Procura-se, dessa forma, analisar as alterações das diversas edições do compêndio em questão ao longo das fases do PRR no panorama nacional e regional. Como conclusões parciais salientamos a progressiva exaltação do civismo individual como forma de legitimar as elites do PRR nos governos do RS, bem como da utilização do referido compêndio como uma importante tecnologia do imaginário social gaúcho.

PALAVRAS-CHAVE: Identidade gaúcha, Educação e Compêndios.

Introdução

O objetivo deste escrito é analisar a identidade gaúcha presente nos compêndios “História do Rio grande do Sul para o Ensino cívico”, editado por João Maia.

A escolha da referida obra é devido ao fato desta ter sido editada e utilizada oficialmente pelo Estado do RS desde 1898 a 1927, ou seja, durante praticamente toda a República Velha.

Tal assertiva é ratificada pelas inscrições presentes nas capas ou contra-capas: “Aprovada pelo Conselho Escolar e adoptada pelo Inspector Geral da Instrucção Publica do Estado” (ANEXO - FIGURA 1), dando assim um panorama geral de como era os compêndios escolares de História do RS durante a República Velha.

É importante deixar claro que este compêndio escolar não foi o primeiro nem o único a circular pelas escolas do Rio Grande do Sul. Podemos destacar cinco autores didáticos de História do RS durante a República Velha, conforme mostra a tabela abaixo:

AUTOR DIDÁTICO	OBRA DIÁTICA DE HISTÓRIA DO RS	CARACTERÍSTICA GERAL DA OBRA
João Pinto Guimarães	O Rio Grande do Sul para as escolas (1896)	Obra dividida em 27 capítulos, onde somente os 5 últimos são referentes à História do RS.
João (Cândido) Maia	História do Rio grande do Sul para o Ensino Cívico (1898 até 1927)	Dá grande importância aos Bandeirantes paulistas. Exclui o negro da formação étnica do gaúcho.
Stella Dantas de Gusmão	História do Rio Grande do Sul para uso das escolas públicas do Estado (1911)	Coloca as Missões Jesuíticas como o início da formação do RS e, numa narração factual e progressiva, se estende até o governo de Borges de Medeiros.
(A)fonso (G)uerreiro Lima	Cronologia da história rio-grandense (1916)	Livro de gravuras, trechos escolhidos de outros livros e autores, além de vários quadros sinópticos.
Jorge Salis Goulart	História da Minha Terra (Curso Primário) 1.ed. em 1928; 2.ed. em 1929.	Nas palavras do autor: “Estilo simples, vulgar mesmo, com vocabulário propositadamente pobre de modo a ser compreendido pelos pequenos”. É uma das (se não a primeira) tentativa de se fazer uma obra didática para

		ensinar também a História do Município. A proposta de Salis Goulart é justamente um livro didático que trabalhasse a História em nível nacional, estadual e municipal.
--	--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

O livro didático “faz parte da vida escolar desde que escola é escola” (MUNAKATA, 2002:91). Pois, quando a escola moderna torna-se uma instituição que se configura historicamente como um local onde se aprende a ler e escrever, o livro didático torna-se essencial.

Devido a esta historicidade do livro didático que surgem cada vez mais pesquisas sobre ele e suas relações não só com a educação mas também em sua “materialidade e historicidade” provocando o alargamento do campo investigativo sobre o livro didático (MUNAKATA, 2003).

Sobre a pesquisas do livro diático, Alain Choppin ratifica:

Após ter sido negligenciado, tanto pelos historiadores quanto pelos bibliógrafos, os livros didáticos vêm suscitando um vivo interesse entre os pesquisadores de uns trinta anos para cá. Desde então, a história dos livros e das edições didáticas passou a constituir um domínio de pesquisa em pleno desenvolvimento, em um número cada vez maior de países. (CHOPPIN, 2004:549)

As várias pesquisas sobre livros didáticos concluem (em sua maioria) que este ainda é o principal suporte utilizado pelos professores para desenvolverem suas aulas; o motivo geralmente é a falta de tempo para prepará-las, neste caso, o livro didático torna-se o braço direito do professor pois, além dos textos, contém atividades, ilustrações, mapas, tudo com o intuito de facilitar a compreensão por parte do aluno. Sob este aspecto, é interessante notificar a visão de Stella Dantas de Gusmão sobre a função de seu livro nas escolas:

O presente livro, organizado em pontos resumidos, resente-se de muitas faltas, algumas das quaes inevitáveis, tratando de synthetizar muitos factos históricos. [...] Impressionada com a completa ignorancia da nossa população escolar, a respeito da gloriosa historia rio-grandense, emprhendi a árdua tarefa de narrar com a amior singeleza os seus principaes acontecimentos. Tendo em vista unicamente o fim de ver cessar essa lamentável lacuna no ensino primario, espero que, com um

pouco de benevolencia, poderão os illustres professores supprir, verbalmente, aos alumnos o que aqui faltar, corrigir o que não lhes parecer bem e utilizar o livro como simples auxiliar. (GUSMÃO, 1911, p. 04)

Stella Dantas de Gusmão deixa claro que o livro didático deve ser apenas mais um auxílio na processo de ensino-aprendizagem, não devendo tomá-lo como verdade absoluta nem, tampouco, tê-lo como um instrumento completo.

A partir dos anos 70, intensificaram-se os estudos sobre o livro didático, momento em que os pesquisadores brasileiros se debruçaram sobre livros didáticos de História do Brasil e História Geral. Como exemplo, citamos algumas obras:

ABUD, Kátia Maria. O livro didático e a popularização do saber histórico. In: SILVA, Marcos A. da (org.). **Repensando a História**. 2.ed. São Paulo: ANPUH / Marco Zero, 1986;

ABUD, Kátia Maria. O ensino de história como fator de coesão nacional: os programas de 1931. **Revista Brasileira de História**. São Paulo: v.13, n.25-26, set.92/ago.93;

ALBUQUERQUE, Francisco F. L. de. Que sabemos sobre o livro didático. **Revista Brasileira de estudos Pedagógicos**. v. 138, 1976. pp. 218-223;

BITTENCOURT, Circe M. F. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar**. Tese de doutorado, Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo, 1993;

BOMENY, Maria Helena Bousquet. O livro didático no contexto da política educacional. In: OLIVEIRA, João Batista Araújo et all. **A política do Livro Didático**. São Paulo: Summus, 1984;

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **O livro didático de história no Brasil: a versão fabricada**. São Paulo: Global Editora, 1982;

MOLINA, Olga. **Quem engana quem? Professor X livro didático**. Campinas: Papyrus, 1987;

MUNAKATA, Kazumi. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. Tese de doutorado. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História e Filosofia da Educação, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1997.

Mas emerge daí a seguinte questão: e os livros didáticos de caráter regional? Pois bem, minha problemática se remete aos compêndios escolares de História do Rio Grande do Sul, mas tenho certeza que tal pesquisa fomentará futuros estudos nos outros Estados do Brasil, além de enriquecer a historiografia da educação brasileira e sul-riograndense.

Ao se estudar livros didáticos, Alain Choppin realça que “a primeira dificuldade relaciona-se à própria definição do objeto, o que se traduz muito bem na diversidade do vocabulário e na instabilidade dos usos lexicais. Na maioria das línguas, o “livro didático” é designado de inúmeras maneiras” (COPPIN, 2004:549). Para amenizar esse problema, resolvi utilizar, para a análise do objeto em questão, a designação “compêndio”

s.m. Epítome, resumo do mais substancial, ou das noções elementares de alguma arte, sciencia, ou preceitos: v.g. compendio da doutrina de lógica, de direito natural: e fig. B. Flor 2113. (Roma) Compendio do Universo §.. Em compendio; loc. adv. Resumidamente. (SILVA, 1858:501)

Com a política do Livro Didático adotada no Estado Novo, o Decreto Lei 1.006, de 30/12/1938, define, pela primeira vez, o que deve ser entendido por livro didático, onde percebe-se claramente a associação entre livros didáticos e compêndios.

Art. 2º, §1º – Compêndios são livros que exponham total ou parcialmente a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares; §2º - Livros de leitura de classe são os livros usados para leitura dos alunos em aula; tais livros também são chamados de texto, livro texto, compêndio escolar, livro escolar, livro de classe, manual, livro didático. (OLIVEIRA, 1980:13)

O livro didático de História do RS no Império e na República Velha

A criação do Liceu D. Afonso, em 1851, cujo currículo escolar estava fortemente influenciado pelo Colégio Pedro II, foi de suma importância para a articulação do estudo didático da História do Rio Grande do Sul. Para tal, foi indicado o compêndio “Anais da Província de São Pedro”, de José Feliciano Fernandes Pinheiro (1982), conforme Tambara & Arriada (2004):

N. 44 – Regulamento de 24 de janeiro de 1859, alterando algumas disposições do de n. 6 do de 1º de junho de 1857, relativamente à instrução primária. [...] ART. 96 – Em quanto o Conselho Diretor não marcar os livros, e compêndios para o uso das escolas, os Professores uzaráõ principalmente dos constantes na tabella annexa. [...] Tabella a que se refere o artigo 96 do Regulamento n. 44, desta data. [...]

Annaes da Província de São Pedro do Sul, pelo Visconde de S. Leopoldo ..." (TAMBARA & ARRRIADA, 2004)

Até então, o currículo de História, no ensino secundário, não privilegiava os aspectos regionais. Esta situação só começa a ser explicitada a partir de 1859, como bem mostra Tambara & Arriada (2004):

N. 48 – Regulamento de 29 de janeiro de 1859, aumentando as aulas do Lycêo D. Affonso e dando-lhes o respectivo programma do estudo. [...] 4º ANNO – 7ª CADEIRA [...] História do Brasil, e especialmente da Província de S. Pedro do Sul. (Idem, ibidem)

É importante perceber que a obra de José Feliciano Fernandes Pinheiro não é uma obra propriamente didática. Essa obra foi escolhida por ser a única que dava uma noção "global", para os parâmetros da época, da História da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul.

Com o implemento da República, percebe-se um crescimento de livros sobre história do Rio Grande do Sul direcionado ao ensino, pois o federalismo da Constituição de 1981 definiu aos Estados a atribuição de organizar os seus sistemas escolares, sem fixar as diretrizes gerais de uma política educacional.

No Rio Grande do Sul, os ideais positivistas são inseridos no sistema educacional gaúcho principalmente no governo de Júlio de Castilho, estendendo-se por todo o mandato de Borges de Medeiros. A Constituição de 1891 considerava o Estado como sendo o responsável direto dos deveres constitucionais na área de escola primária, que compreenderia o ensino elementar e complementar.

O projeto positivista durante a Primeira República no Estado do RS está intrinsecamente relacionado com a condição histórico-social local, permitindo uma experiência distinta do restante do Brasil. Além disso, é preciso assinalar igualmente que o pensamento de Comte, com suas variações, penetrou na realidade gaúcha por outros caminhos, sobretudo pela ação do Partido Republicano Rio-Grandense (PRR). Tal partido, hegemônico no Rio Grande do Sul ao longo da I República, tinha como base doutrinária uma versão própria do positivismo, o castilhismo (por alusão ao presidente do Estado Júlio de Castilhos), que foi institucionalizado através da Constituição Estadual de 1891. Além desta vertente política, as concepções de Comte difundiram-se por diversos níveis da sociedade local, sobretudo entre os intelectuais, mas também na vida cotidiana. Educação e Positivismo começam a andar de mãos dadas.

Sobre este aspecto do positivismo, Elomar Tambara acrescenta:

...ao ensino elementar era dedicada uma atenção especial, de tal forma que nest área a corrente positivista admitia uma exceção, e atribuía ao Estado a eventual participação direta na área de ensino, reservando à iniciativa privada o ensino secundário e superior. [...] Na verdade, esta ainda era uma situação transitória, pois quando da implantação da sociocracia, o ensino elementar (até os 14 anos) seria ministrado no lar, pela mulher. [...] Entretanto, enquanto esse tipo de organização social não se implantasse, era preciso interferir nas instituições vigentes, com a finalidade de adequá-las o mais possível à 'doutrina'. (TAMBARA, 1995:102)

O sistema educacional elementar abrangia o ensino de crianças de ambos os sexos a partir de sete anos de idade. Este compreendia as seguintes disciplinas:

Ensino prático de língua portuguesa; Contar e calcular; Aritmética prática até regra de três, mediante processos concretos e após abstratos; Sistema métrico, prático e geometria; Elementos de geografia mediante o uso de mapas; **História do Brasil e do Estado**; Lição de cousas e noções concretas de ciências físicas e naturais; Elementos de música vocal; Ginástica, e Desenho¹ [Grifo nosso]

Já as disciplinas do ensino complementar eram as seguintes: *“Português, Francês, Alemão, Geografia, História, Pedagogia, Noções de direito pátrio, Aritmética, Álgebra, Geometria e trigonometria, Física – noções de Mecânica, Química, Desenho, e Música”*²

É notório o fato de que a instrução moral e cívica não possuía nenhuma disciplina explícita; nos referidos livros didáticos publicados durante a República Velha, no entanto, a exaltação constante de ilustres figuras da história do Rio Grande do Sul procurava difundir o civismo e a moral pois, pela educação moralizadora, tanto Júlio de Castilho como Borges de Medeiros fazia da educação estadual gaúcha um instrumento de difusão dos ideais positivistas.

Imaginário social, Identidade e Compêndios escolares

¹ Relatórios de 1906 da Assembléia dos representantes do Estado do Rio Grande do Sul em Regulamento da Instrução Pública.

² Idem, ibidem.

Afim de melhor esclarecer a categoria Identidade (explícita no título deste escrito), torna-se essencial explanar os conceitos de imaginário social e identidade, assim como suas relações para com os compêndios escolares.

O termo “imaginário” é caracterizado, segundo Baczko (1985, p. 308-9) por uma “polissemia notória”, considerando-a inevitável. Para o autor, o acréscimo do termo “social” designa um “duplo fenômeno”: primeiro a direção da atividade imaginativa para o social — “a produção de representações da ordem social”, incluídos aí os atores sociais, as suas inter-relações e as instituições sociais; em segundo lugar, a “participação da atividade imaginária individual num fenômeno coletivo”. Esse segundo aspecto caracteriza um imaginário específico de cada época, periodicamente renovado.

Baczko chega a formular um conceito de Imaginário, considerando a existência de uma comunidade de imaginação, ou de sentido:

... através dos seus **imaginários sociais**, uma coletividade designa a sua **identidade**; elabora uma certa representação de si; estabelece a distribuição dos papéis e das posições sociais, exprime e impõe crenças comuns; constrói uma espécie de código de “bom comportamento” ...(BACZKO, 1985, p. 309) [grifos nosso]

Percebe-se, então, no conceito de Baczko, uma íntima relação entre as categorias identidade e imaginário social, sendo de fundamental importância sua compreensão para a apreensão do “ser gaúcho”.

Outra versão do conceito pode ser encontrada em Pierre Ansart (1978), num texto que ele intitula “Os Imaginários Sociais”, e que objetiva a análise da relação entre os sistemas simbólicos que caracterizam uma formação histórica e os conflitos sociais. O autor analisa a questão sob três paradigmas: o mito, a religião e a ideologia política, assim definindo imaginário social:

... toda sociedade cria um conjunto coordenado de representações, um imaginário, através do qual ela se reproduz e que designa em particular o grupo e a ela própria, distribui as identidades e os papéis, expressa as necessidades coletivas e os fins a alcançar. (ANSART, 1978, pp. 21-2)

“Tecnologias do Imaginário”, segundo Juremir Machado da Silva (2003), são “dispositivos (elementos de interferência na consciência e nos

territórios afetivos aquém e além dela) de produção de **mitos**, de visões de mundo e de estilos de vida” (SILVA, 2003, p. 22). [grifo nosso]

Sob esta perspectiva, o próprio livro (inclusive o compêndio) é uma tecnologia do Imaginário, na medida em que durante muito tempo foi até mesmo a única, onde nós “bebíamos” aquilo que educava nossa percepção, nos apropriávamos disso que bebíamos e, daí, forjávamos uma visão de mundo, porque o Imaginário sempre forja uma visão de mundo.

A seguir, faremos uma análise do Compêndio “História do Rio Grande do Sul para o Ensino Cívico”, caracterizando-o como uma tecnologia do Imaginário durante a Primeira República e, portanto, como um exímio formador do imaginário social e da identidade sul-riograndense.

João Cândido Maia e a História do Rio Grande do Sul para o Ensino Cívico

De acordo com Villas-Bôas (1974, p. 293) João Cândido Maia foi “ensaísta, historiador, contista, jornalista e romancista”. Maia escreveu “*História do Rio Grande do Sul – Para o Ensino Cívico*, 1ª Ed. 1898, 217 págs. Liv. e Tip. de Franco & Irmãos, P. Alegre; 4ª Ed. 1904, 240 págs. Rodolfo José Machado Editor, P. Alegre; 5ª Ed. 1907, 241 págs. Liv. Selbach, P. Alegre”.

A respeito das edições da obra em questão, prefiro a observação de Martins (1978, p. 338): “várias edições a partir de 1902”. No entanto, Martins se equivocou na data inicial das novas edições deste livro; há uma edição de 1900 da referida obra, que comprova isso, pois na capa há a expressão “Nova Edição”.

As capas dos Compêndios de História do RS de autoria de João Maia em edições posteriores a 1900 explicitam as preocupações da educação estadual em relação ao civismo, representadas pela expressão “História do Rio Grande do Sul para o Ensino Cívico”; até então, lia-se apenas “História do Rio Grande do Sul para o Ensino”. Você pode verificar isto se comparar a FIGURA 2 com a FIGURA 1 (ANEXO).

Os títulos dos livros de João Maia deixam claro que a História do RS do currículo escolar não era qualquer história, mas sim uma história que educasse para o civismo. Os exemplos cívicos e morais eram a essência da construção da nova pátria republicana, que tinham como função dar ao aluno uma educação que lhe possibilitasse ser um cidadão fiel e amante da pátria. Ou seja, sob este aspecto, o referido compêndio, cumprindo sua função de “tecnologia do imaginário” (SILVA, 2003, p. 22),

promove notoriamente o espírito cívico republicano no imaginário social do Rio Grande do Sul.

Seguindo a linha do civismo, então, uma das características da obra didática de Maia é a exaltação dos grandes personagens da História gaúcha. “O bravo e popular coronel Bento Gonçalves da Silva, comandante superior de toda a guarda nacional da província e também da fronteira de Jaguarão” (MAIA, 1900, p. 101) é um destes nomes que são exaltados. Há, inclusive, um capítulo destinado a estes grandes nomes: “Primeiro bispo da província. – Outros rio-grandenses illustres”. Nos anos seguintes ao da 5ª edição corrigida, Maia acrescenta mais rio-grandenses ilustres ao capítulo citado, além de outro capítulo denominado “Varões Illustres do Estado”, destinado segundo Maia (1920, p. 208) aos “servidores illustres da República, já falecidos no Estado do Rio Grande do Sul”. Pois, diante dos altos e baixos do Partido Republicano Rio-grandense (PRR)³, era preciso criar no imaginário social gaúcho mitos do PRR.

Convém salientar a diferença entre história tradicional e história positivista; enquanto aquela diz respeito à enumeração de fatos e o engrandecimento de indivíduos, a História pregada por Comte procurava fugir deste paradigma. Comte (1869, pp. 06-14) pregava que a verdadeira História deveria se fixar nas civilizações e não nos homens. Ao expor sua “Filosofia da História”, Comte destaca apenas o que é geral, sendo a História de caráter científico tipicamente abstrata, e não de indivíduos particulares.

Todas as obras históricas escritas até hoje [1822], mesmo as mais recomendáveis, não tiveram (...) senão o caráter de anais, isto é, de descrição e de disposição cronológica de uma certa série de fatos particulares, mais ou menos exatos, mas sempre isolados entre si. Sem dúvida, as considerações relativas à coordenação e à filiação dos fenômenos políticos não foram nelas inteiramente desprezadas, principalmente desde meio século. Mas é claro que esta miscelânea não refundiu ainda o caráter deste gênero de composição, que não cessou de ser literário. (...). Não existe até hoje verdadeira história, concebida em um espírito científico, isto é, tendo por fim a pesquisa das leis que presidem ao desenvolvimento social da espécie humana. (COMTE, 1899:199)

³ Para saber mais em relação ao PRR e suas fase durante a República Velha ver Nelson Boeira (1980)

Dessa forma, é fácil perceber que, apesar de servir ao Partido Republicano, a história promovida pelos livros didáticos de Maia, pode ser chamada de Tradicional, mas não de Positivista. Afinal, “os sistemas de idéias não guardam, no contato com o dinamismo e a diversidade da vida social, a coerência interna que buscam ou apregoam na inércia das páginas impressas” (BOEIRA, 1980:34).

A história contada por Maia “é uma narrativa cronológica dos principais acontecimentos, notando-se a tendência de transformar cada ato em lição de amor à pátria” (FLORES, 1989:35). Luiz Henrique Torres acrescenta que, para Maia, “o rio-grandense seria eminentemente brasileiro, rebelado contra a opressão monarquista, apresentando uma formação luso-açoriana e brasileira” (TORRES, 2004:113).

Chamo a atenção para o imaginário social do “ser gaúcho” constante nas primeiras edições da referida, mas que sofre modificações nas edições finais.

Muito semelhante a Guimarães (1896), Maia (1900, 1901, 1904, 1907) representa o gaúcho como sendo criado praticamente

... em cima do cavallo, sobre cujo dorso elle vence, sem fadiga, as maiores distâncias, com a impetuosidade do raio. Nas lides rudes do campo, elle aprendeu a desprezar o perigo e sofrer privações. [...] Sua alimentação é simples e sólida: um pedaço de carne gottejando sangue e com sal, quando ha, e apenas tostado em um brazeiro, constitue o saboroso e inegalavel churrasco do gaúcho. (MAIA, 1900, pp. 39-40)

Estudando estas primeiras edições de Maia, percebemos claramente a identificação do “ser gaúcho” com as atividades campeiras quase num caráter de subsistência. No entanto, nas últimas edições (1920, 1927), Maia omite estas características — “o gaúcho: suas lides, seus costumes e divertimentos” (MAIA, 1900, p. 39) — acrescentando o tópico, de cunho econômico, “A produção”, onde se promove a imagem de Rio Grande do Sul comerciante dos produtos trabalhados pela “excepcional benignidade do clima” do RS, e da “notável fertilidade d’esta”, produzindo-se “de tudo”.. (MAIA, 1920, p. 45).

Esta alteração só pode ser explicada pela crescente industrialização do Rio Grande do Sul (PESAVENTO, 1988, pp. 115-129), precisava-se incutir no imaginário social gaúcho a vocação do Rio Grande do Sul para a industrialização dos produtos ago-pecuários.

Palavras finais, mas não definitivas

Neste trabalho, fez-se uma breve análise da questão da utilização do compêndio “História do Rio Grande do Sul para o Ensino Cívico”, de João Maia, editada e reeditada de 1898 a 1927, como um dos formadores da identidade gaúcha.

O positivismo absorvido pelo ensino de História do RS sofreu várias distorções, pois se narra mais as histórias individuais do que as coletivas, sendo estas as mais importantes para o positivismo de Comte. Procurou-se, através das ações individuais, o moralismo e o civismo necessários à construção da nova pátria republicana, uma pátria que exaltava e privilegiava uma elite agrária no RS.

Além da formação da identidade política, sob a criação de mitos do PRR, a obra de Maia teve papel privilegiado na caracterização da identidade econômica do RS como uma indústria em potencial de produtos agropecuários.

Em suma, salientamos a progressiva formação da identidade política gaúcha como forma de legitimar as elites do PRR nos governos do RS, bem como da utilização do referido compêndio como uma importante tecnologia do imaginário social gaúcho.

Referências Bibliográficas

ANSART, Pierre. **Ideologia, Conflito e Poder**. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.

BACZKO, Bronislaw. **Imaginação Social**. Enciclopédia Einaldi (Antropus-homem). Portugal: Imprensa Nacional, 1985. Vol. 5.

BOEIRA, Nelson. O Rio Grande de Augusto Comte. In: DACANAL, J.H.; GONZAGA, S. (orgs.) **RS: Cultura e Ideologia**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1980.

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.

COMTE, Auguste. **Cours de philosophie positive**. 3.ed. Paris: J. B. Bailliere Éditeur, 1869. Tome V.

_____. Plano dos trabalhos científicos necessários para reorganizar a sociedade. In: _____. **Opusculos de philosophia social**. Porto Alegre: Livraria do Globo, 1899.

FLORES, Moacyr. **Historiografia: estudos.** Porto Alegre: Nova Dimensão, 1989.

GOULART, Jorge Salis. **História da Minha Terra.** 2.ed. Pelotas: Livraria Globo, 1929.

GUIMARÃES, João Pinto. **O Rio Grande do Sul para as escolas.** Porto Alegre: Livraria Americana, 1896.

GUSMÃO, Stella Dantas de. **História do Rio Grande do Sul para uso das escolas públicas do Estado.** Porto Alegre: Livraria Americana, 1911.

LIMA, Afonso Guerreiro. **Cronologia da história rio-grandense.** Porto Alegre: Globo, 1916.

MAIA, João Cândido. **História do Rio Grande do Sul Para o Ensino Cívico.** Nova Edição. Porto Alegre: Oficinas a vapor da Livraria Americana, 1900.

_____. 5.ed. Porto Alegre: Selbach e Mayer, 1907.

_____. Novíssima Edição. Porto Alegre: GLOBO, 1920.

_____. Novíssima Edição. Porto Alegre: Selbach, 1927.

MARTINS, Ari. **Escritores do Rio Grande do Sul.** Porto Alegre: UFRGS-IEL, 1978.

MUNAKATA, Kazumi et al. Livro didático e formação de professores são incompatíveis? In: MARFAN, Marilda Almeida (org.). **Simpósio do Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: Formação de Professores.** Brasília: MEC, SEF, 2002.

_____. **Investigações acerca dos livros escolares no Brasil: das idéias à materialidade.** Texto publicado em CD-ROM: El Colegio de San Luis, 2003 (ISBN 998-7727-87-X).

OLIVEIRA, Alaíde L. de. **O livro didático.** Belo Horizonte: Eddal, 1980.

PESAVENTO, Sandra. **A burguesia gaúcha: dominação do capital e disciplina do trabalho (RS: 1889-1930).** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

PINHEIRO, José Feliciano Fernandes. **Anais da Província de São Pedro.** 5.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

Relatórios de 1906 da Assembléia dos representantes do Estado do Rio Grande do Sul em Regulamento da Instrução Pública.

SILVA, Antônio Moraes. **Diccionario da Língua Portuguesa**. 6.ed. (melhorada e muito acrescentada pelo desembargador Agostinho de Mendonça Falcão). Lisboa: Typographia de Antônio José da Rocha, 1858. Tomo I.

SILVA, Juremir Machado da. **As Tecnologias do Imaginário**. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2003.

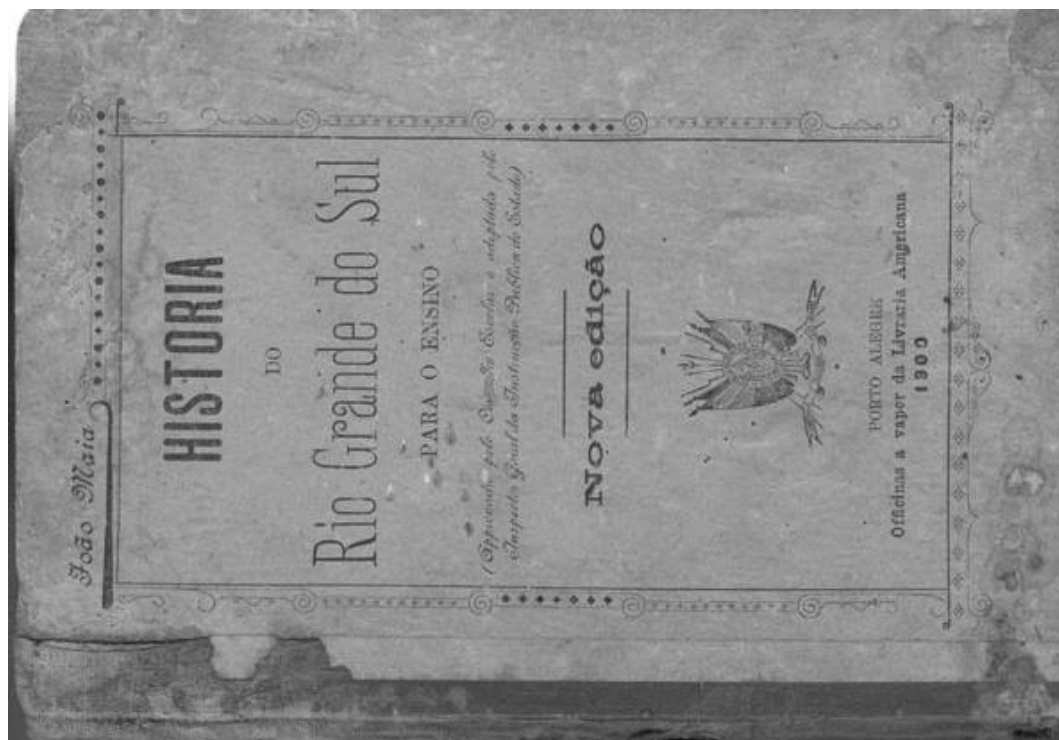
TAMBARA, Elomar. **Positivismo e Educação**. Pelotas: Ed. Universitária / UFPel, 1995.

_____ & ARRIADA, Eduardo. **Leis, Atos e Regulamentos sobre a Educação Imperial na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul**. Coleção em CD Documentos da Educação Brasileira. Brasília-DF: INEP, 2004.

TORRES, Luiz Henrique. **Brasilidade e Platinidade na Historiografia do Rio Grande do Sul (1819-1975)**. Rio Grande: FURG, 2004.

VILLAS-BÔAS, Pedro. **Notas de bibliografia sul-rio-grandense**. Porto Alegre: A Nação / SEC, 1974.

Anexo – Capas das edições de 1900 e 1904 dos compêndios de João Maia.



Historia

do

Rio Grande do Sul

para o Ensino Civico

por

João Maia



Approved pelo Conselho Escolar e adoptada pelo
Dr. Inspector Geral da Instrução Publica do Estado

4ª Edição corrigida



Porto Alegre

Rodolpho José Machado

Mercador de Livros

75

Reservados os direitos de propriedade

1904

PÁGINAS CASTILHISTAS: LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA E DE GEOGRAFIA DO RIO GRANDE DO SUL PARA AS ESCOLAS ELEMENTARES (1896-1902).

Maximiliano Mazewski Monteiro de Almeida
PUCRS

Resumo

O objetivo desta comunicação é, na especificidade sul-rio-grandense, analisar como foi desenvolvido o processo de produção dos livros didáticos de história e de geografia durante a Primeira República. Essa investigação justifica-se pela ausência de estudos sobre os livros didáticos de História e Geografia regional, utilizados nas escolas elementares do Rio Grande do Sul.

A pesquisa busca as evidências históricas da produção do material didático às escolas elementares. A partir dos documentos existentes, procura-se reconstruir os caminhos percorridos pelos livros no seu processo de materialização e analisar o papel dos agentes partícipes: os representantes do Estado nas instituições administrativas do ensino público, os autores dos livros didáticos e o livreiro responsável pela publicação do material.

Introdução

O objetivo desta comunicação é, na especificidade sul-rio-grandense, analisar como foi iniciado e desenvolvido o processo de produção dos livros didáticos de história e de geografia durante a Primeira República. Essa investigação justifica-se pela ausência de estudos sobre os livros didáticos de História e Geografia regional, utilizados nas escolas elementares do Rio Grande do Sul.

Recorrendo à historiografia brasileira, para encontrar um conceito que mais se aproxime dos resultados desta pesquisa, a fim de explicar melhor o *livro didático*, encontrou-se no estudo de Arlete Medeiros Gasparello a seguinte proposição: “trata-se de um objeto cultural, que expressa, em sua materialidade, um espaço de relações, como resultado concreto das inter-relações dos diversos agentes, interesses e saberes que participaram do seu processo de fabricação[...]”(GASPARELLO, 2004. p.29). A partir desse enunciado, procurar-se-á trazer à luz os agentes partícipes do processo de materialização dos livros didáticos: os representantes do Estado nas instituições administrativas do ensino público, os autores dos livros didáticos e o livreiro responsável pela publicação do material. Além disso, busca-se levantar evidências das relações institucionais, através dos papéis sociais desempenhados pelos autores dos livros didáticos para, posteriormente, analisar suas trajetórias pessoais, bem como o conteúdo doutrinário de suas obras transmitido sob a forma didática do conhecimento histórico.

Os livros didáticos trabalhados foram selecionados a partir de um conjunto de obras adotadas sob os pareceres do Conselho Escolar da Secretaria de Instrução Pública, vinculado à Secretaria dos Negócios do Interior e Exterior do Estado do Rio Grande do Sul. Foram aceitos como livros didáticos e destinados, entre 1896 e 1902, para o ensino público de Geografia e História nas escolas elementares do estado:

- GUIMARÃES, José Pinto da Fonseca. *O Rio Grande do Sul para as Escolas*, 1896.

- MAIA, João Cândido. *História do Rio Grande do Sul para o ensino cívico*, 1898.
- MARTINS, Henrique. *Elementos de Chorografia do Brasil*, 1896; e *Geographia do Estado do Rio Grande do Sul*, 1898.
- FRANKENBERG, João von. *Historia do Brazil, escripta para meninos. s/d.* ; e *Compendio de Geographia Elementar para uso das escolas públicas do Estado do Rio Grande do Sul*, 1903.

Destes, são apenas três classificados como de ensino de História e Geografia do Rio Grande do Sul: GUIMARÃES, *O Rio Grande do Sul para as escolas*; MARTINS, *Geographia do Estado do Rio Grande do Sul*; MAIA, *História do Rio Grande para o ensino cívico*. Os demais abordam geografia, chorografia e história do Brasil.

O livro de Guimarães¹ é como um livro de leituras, com poesias, crônicas, descrições de fauna e flora, de geografia e cultura regional. Somente recebeu registro no “livro de adoções” em 1899, apesar de ter sido aceito no ano de 1896, sob parecer do extinto Conselho Diretor de Instrução Pública.

Maia² apresentou seu livro, em 1897, ao Conselho Escolar e o dedicou ao ensino de história nas escolas elementares, cuja primeira edição e respectivo ato de adoção são de 1898. Da mesma forma, Martins³ ofereceu ao ensino elementar seu livro *Geografia do Estado do Rio Grande do Sul*, editado e adotado, oficialmente, em 1898.

¹ José P. da Fonseca Guimarães era irmão de João Pinto da Fonseca Guimarães, deputado da Constituição estadual de 1891 e diplomata. Também, foi professor da Escola Normal, Diretor da Biblioteca Pública do Estado do RGS e diplomata no Chile.

² João Cândido Maia trabalhou como jornalista de A Federação, sendo nomeado Inspetor da 7ª Região escolar em 1898 (Instrução Pública. Relatório, 1899). Também, foi sócio-fundador e Vice-Presidente do Instituto Histórico e Geográfico do RGS.

³ Henrique Martins lecionava Geografia como Lente-Catedrático do Colégio Militar.

Além dos livros didáticos, nosso interesse reside, também, nas fontes produzidas pelos órgãos da *Instrução Pública* castilhistas, classificadas como fontes *não intencionais, administrativas e culturais*. Tomamos o *castilhismo* como doutrina, prática política e contexto histórico de sua elaboração e aplicação, no espaço específico e local do Rio Grande do Sul, ocorrendo durante o período da Primeira República. Logo, os documentos pesquisados têm relações com o castilhismo e dizem algo a respeito desse.

Já os livros didáticos são considerados como *fontes intencionais e culturais*, porque transmitem mensagens textuais provenientes do castilhismo. Para encontrá-las, deve-se ir além dos procedimentos de crítica da objetividade, veracidade e autenticidade das mesmas. Recorrendo-se à análise documental, buscam-se informações para a reconstrução de um processo específico da instituição pesquisada: a adoção de livros didáticos e a conseqüente produção destes.

A análise documental na historiografia, também aqui como em qualquer outra investigação social, tem aspectos instrumentais e aspectos epistemológicos. Como em toda a ciência normatizada é preciso efetuar sempre um trabalho de depuração dos dados, do qual constitui uma das tarefas próprias do contexto metodológico da observação[...]. A análise documental poderia ser definida como o conjunto de princípios e operações técnicas que permitem estabelecer a confiabilidade e adequação de certo tipo de informações para o estudo e explicação de determinado processo.(ARÓSTEGUI, 2001, p. 393).

Para justificar os limites cronológicos, o ano de 1896 corresponde à apresentação e edição da primeira obra historiográfica aprovada pelo Conselho Diretor de Instrução Pública, de autoria de José Pinto Guimarães, *O Rio Grande do Sul para as Escolas*. O marco temporal final, 1902, está relacionado com a estabilização do quadro dos livros didáticos de historiografia adotados, sendo que, naquele ano, houve uma última substituição que oficializara o Compêndio de Geografia, de João von Franckenberg, para o uso no ensino público. A documentação pesquisada

cessa, em 1903, as informações⁴ quanto à adoção de livros didáticos pelos órgãos institucionais responsáveis. Essa historiografia oficial ultrapassou, em muito, os limites cronológicos desta comunicação⁵.

Processo de adoção da historiografia oficial e sua produção.

Buscamos as evidências históricas da produção do material didático às escolas elementares. Segundo os relatórios enviados pelo Inspetor Geral da Instrução Pública à Presidência do Estado, havia uma notória carência de livros de história e geografia do Estado do Rio Grande do Sul e do Brasil, dedicados ao público escolar, até o ano de 1897:

Sobre história do Brazil ainda não encontrei um compêndio que satisfaça as necessidades do ensino. [...] Sobre esta matéria, penso, devemos procurar um compêndio de chronologia, contendo os factos principais de nossa história[...] Continuo a comentar a falta de uma Geographia e História do Estado, escriptas de acordo com as modernas exigencias do ensino.(Relatório, 1896, p. 296).

Na ata da primeira reunião do Conselho Escolar, em 20 de dezembro de 1897, encontra-se o termo “livro didático”:

Sr. Duplan apresentou a seguinte indicação considerando que para aprovação e adopção de um livro didático nas aulas sustentadas pelo Estado são dados igualmente importantes_ o formato, a encardenação, o papel, a impressão, correção e preço_ além do valor intrínseco da obra quanto ao methodo, divisão da materia e exposição. (AHRGS, Instrução Pública. Livro-56, p. 2).

Também a Ata da 3ª Sessão, em 22 de dezembro de 1897, a fala do Sr. Toscano registra:

⁴ A partir de 1903, não há mais registros encontrados de novas obras historiográficas aceitas, ou substituídas no ensino público. Os livros adotados foram reeditados.

⁵ É, por exemplo, a última edição de MAIA, J. Cândido. *História do Rio Grande do Sul para o ensino cívico*. 11ª edição Porto Alegre: Ed. Selbach. 1927.a distribuição institucional desse livro didático ocorreu por, pelo menos, trinta anos.

[...]Considerando que o Conselho Escolar funciona agora pela primeira vez, colhendo de surpresa aos autores de obras didáticas com a decisão de não receber livros manuscritos e os impressos apresentados depois do dia 20 sejam admitidos ao exame deste conselho todas as obras desse gênero impressas e manuscritas apresentadas no curso desta sessão.

(AHRGS, Instrução Pública. Livro-56, p. 6).

Na própria historiografia adotada para o ensino, quando o autor José Pinto da Fonseca Guimarães descreve sua metodologia e objetivos, encontra-se o termo *didático*⁶: “É este, pois, um trabalho de compilação e addaptação[...]Esforcei-me para que elle saísse limpo de erros, exacto, singelo e com cunho eminentemente didáctico.” (GUIMARÃES, 1896, p.101).

O Conselho Escolar, através de pareceres produzidos pela comissão encarregada da análise, indicava ao Inspetor Geral as obras didáticas de maior interesse para a distribuição às escolas. O inspetor registrava, em livro específico, os atos de adoção que, por essa forma, tornavam oficiais os livros a serem utilizados no ensino elementar. Vejamos um dos registros efetuado naqueles documentos:

Ato n.º 4. [08 de março de 1898.] Mandado adoptar para o ensino das escolas elementares do Estado o livro ‘História do Rio Grande do Sul’, por J.[João Cândido] Maia[...] aprovado em manuscrito pelo Conselho Escolar em sua 8ª Sessão de 29 de dezembro de 1897, destinado ao ensino elementar, porquanto está bem impresso em bom papel e em formato próprio[...] O mesmo inspector Geral, tendo sido autorizado pelo Conselho a verificar na impressão da referida_ História_ o cumprimento das alterações e corrigendas propostas determina que o dito livro seja presente ao mesmo Conselho Escolar em sua próxima reuniao para os devidos fins, sem prejuizo da distribuição pelas escolas no corrente anno.(AHRGS, Instrução Pública. Livro -I 195, p. 3).

⁶ Nosso objetivo quanto à terminologia *livro didático* não é, apenas, de evitar um anacronismo na utilização de tal conceito, mas, também, não recorrer a analogias errôneas com o emprego de vocábulos como *manual escolar*, para tais objetos auxiliares do ensino elementar, durante a Primeira República, no Rio G. do Sul. (CHOPPIN, 1998).

Havia, também, um livro para controle do Almojarifado da Instrução Pública, no qual pode-se acompanhar(segundo suas informações quantitativas descritas) o recebimento e a distribuição de diferentes materiais de uso em sala de aula. Vejamos, como exemplo, uma forma possível de organizar tais dados:

Autor / livro	Ano Movimento	1898	1899	1900	1901	1902	1903
MAIA, João Cândido. <i>História do Rio Grande do Sul para o ensino cívico.</i>	recebidos	4000	1428	1500	–	1000	2000
	distribuídos	2380	2820	1633	95	1000	1968
	existentes	1620	228	95	–		32
MARTINS, Henrique. <i>Geographia do Estado do Rio Grande do Sul.</i>	recebidos	4500	1500	1500			
	distribuídos	2913	3021	1391	115		
	existentes	1587	06	115			
GUIMARÃES, José Pinto da Fonseca. <i>O Rio Grande do Sul para as escolas.</i>	recebidos			1500		1000	
	distribuídos			1500		1000	

A obras historiográficas adotadas para o ensino como livros didáticos, sob o castilhismo, deveriam percorrer um determinado caminho nos setores específicos da organização administrativa da Instrução Pública. Primeiramente, deveriam ser apresentadas à sessão do Conselho Escolar. Passando, a seguir, pela comissão encarregada de avaliá-las, formada por uma tríade de inspetores presentes à sessão. Caso aprovadas, eram enviadas à impressão gráfica nas oficinas da Livraria Rodolpho José

Machado⁷, ou outra, eventualmente designada, que possuísse contrato com o Estado para o fornecimento de material escolar.

Tais contratos garantiam o monopólio de fornecimento de livros escolares, materiais de uso nas aulas públicas e no expediente da secretaria da instrução pública, por mais de uma década(1891/1904), a Rodolpho José Machado. Porém, apenas encontramos, documentados em livro, os contratos efetuados entre 1898 e 1904. Sendo que os posteriores àquele ano foram firmados com outros fornecedores, conforme os registros.

Na folha primeira do *Livro de registro de contratos com fornecedores de móveis escolares*, em manuscrito, fora registrado:

Termo de contrato celebrado com o cidadão Rodolpho José Machado para o fornecimento de objetos necessários ao expediente das escolas do Estado e ao da Secretaria de Inspectoria Geral da Instrução Publica.

Aos dez dias do mês de fevereiro do anno de mil oitocentos e noventa e oito, nesta secretaria as onze horas de manha[na presença do Inspetor Geral, Manoel Pacheco Prates] compareceu o livreiro desta praça o cidadão Rodolpho José Machado e único proponente ao fornecimento, no corrente exercício de objetos necessários(...)e disse que vinha assinar o contrato.(AHRGS, Instrução Pública. livro 196, p. 1.).

A primeira condição do contrato consistia de uma longa lista de materiais diversos, entendida como as “*amostras, que serviam para arrematação*”, como livros de “*Henrique Martins_Chorographia a 2\$000, Franckemberg_História do Brazil a \$800*”, ou materiais como “*tinta francesa preta 1lt a 3\$000*”, tinteiros, penas, lápis, resma de papéis de diferentes tipos (de linho), entre outros, de forma separada para às aulas públicas e à

⁷ Sobre contrato firmado pelo Estado com o livreiro Rodolpho José Machado “*celebrado, em 1891, para o fornecimento de livros e demais objetos de expediente das aulas*”, o inspetor geral argumentava que a desvalorização do câmbio e os impostos de importação aumentaram em 40% o valor dos livros; tais preços, para uma prorrogação contratual, deveriam ser revistos ou que fossem procurados outros fornecedores (Relatório, 1897. p.301.).

secretaria⁸. Os preços oferecidos, nos demais contratos, mantiveram-se constantes. A segunda condição obrigava o fornecedor a disponibilizar a quantidade necessária sob os preços especificados na sua proposta. “III^a condição – os objetos serão entregues pelo fornecedor na arrecadação desta Inspectoria dentro do prazo de 48 horas a contar do pedido sem ônus para o Estado”.

A cláusula quarta impunha multas de 200 mil réis(200\$000) “por cada vez que faltar o cumprimento de 1^a e 3^a condições” e de um conto de réis “pela falta de implemento da 2^a [condição].”, isto é, caso não entregasse o material no prazo estipulado haveria de ser paga multa. A condição seguinte assegurava preferência do Estado ao cidadão Rodolpho José Machado na compra de seus materiais e “caso houver livros que não tenham similares na relação constante da 1^a condição e que tratem de matéria cujo ensino seja exigido pelo programa das escolas primarias”. Tanto os materiais contidos na lista de oferta quanto àqueles que fossem necessitados em outra ocasião, caso não houvesse condições de fornecimento, poderiam ser substituídos por livros similares. Finalmente, a sexta condição referia-se à forma de pagamento, feito pelo “Thesouro do Estado à vista do recibo do Almojarifado lançado em a nota do pedido e rubricado pelo diretor da Secretaria.” (AHRGS, Instrução Pública. Livro – 196, p. 4).

Abaixo dessas condições do contrato, constam as assinaturas de Rodolpho José Machado, o livreiro, e de Manoel Pacheco Prates, o Inspetor Geral da Instrução Pública, feitas sobre quatro selos de 200 réis(\$200), dando termo ao contrato.

⁸ Para o uso da Secretaria há até a oferta de um canivete “Ranger” de quatro lâminas, cabo madreperolado a 12\$000. O item de maior valor é um “globo-mundi”, de 30 cm de diâmetro, a 36\$000 oferecido às escolas.

Conclusões

Os livros didáticos oficialmente adotados para o ensino no Estado do Rio Grande do Sul, entre 1896 e 1902, para efetivarem-se como tais, passavam por um processo de avaliação no interior da instituição estatal encarregada da instrução pública. Após a reforma de 1897, o Conselho Escolar estava encarregado de avaliar as obras didáticas, apresentadas em suas sessões, cujo parecer favorável permitiria sua adoção no ensino público elementar.

O Estado responsabilizou-se pela impressão gráfica dos livros didáticos de história e de geografia, utilizados nas suas escolas, pois autores como João Maia e José Pinto Guimarães apresentaram obras em manuscrito para avaliação no Conselho Escolar. Nesses casos, tais livros foram entendidos como fundamentais para o cumprimento das exigências do sistema de ensino implementado pelos republicanos castilhistas.

Segundo as normas contratuais, bastava ao livreiro entregar, nos prazos estabelecidos, a mercadoria encomendada para o Almojarifado da instrução pública. Cabendo ao Estado a distribuição do material às escolas públicas. Os contratos realizados entre o governo castilhista e o cidadão Rodolpho José Machado evidenciam uma relação comercial privilegiada. De 1891 a 1904, esse livreiro e editor, monopolizou a oferta de materiais às escolas públicas e à secretaria de *Instrução Pública*.

Bibliografia:

- ARÓSTEGUI, Julio. *La investigación histórica, teoría y método*. Barcelona: Editorial Crítica, 2001.
- CHOPPIN, Alain. *Os manuais escolares na França e a formação do cidadão*. Trad. Julieta Beatriz Ramos Desaulniers. In: *Veritas*. Porto Alegre: EDIPUCRS, vol.43. Dezembro 1998. pp. 183-192.
- CORSETTI, Berenice. *Fontes para pesquisa da história da educação no Rio Grande do Sul na Primeira República*. In: *História da Educação*. Pelotas: ASPHE/FaE/UFPel. nº 11. Abr., 2002. pp. 193-222.
- FALCON, Francisco. *História cultural, uma nova visão sobre a sociedade e a cultura*. Rio de Janeiro: Campus, 2002.
- FREITAG, Bárbara; MOTTA, Valéria Rodrigues; COSTA, Wanderley Ferreira da. *O livro didático em questão*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- GASPARELLO, Arlete Medeiros. *Construtores de identidade: a pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira*. São Paulo: Iglu, 2004.
- HALLEWELL, Laurence. *O livro no Brasil(sua história)*. Trad. Maria da Penha Villalobos e Lólio L. de Oliveira. São Paulo: Edusp, 1985.
- JULIA, Dominique. *A cultura escolar como objeto histórico*. Trad. Gizele de Souza. In: *Revista brasileira de história da educação*. Nº1, jan./jun. 2001. (?) p.9-43.
- LOPES, Eliane Marta Teixeira; GALVÃO, Ana M. de Oliveira. *História da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

- TAMBARA, Elomar. *A educação no Rio Grande do Sul sob o castilhismo*. Porto Alegre: UFRGS, 1991. Tese.

Fontes documentais manuscritas:

- Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul. Instrução Pública. Livro-55. *Livro de Atas das Sessões do Conselho Diretor da Instrução Pública, 1871/1895*.
- Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul. Instrução Pública. Livro-56. *Livro de Atas das Sessões do Conselho Escolar 1897/1904*.
- AHRGS. Instrução Pública. Livro – 196. *Livro nº1 - Registro de contratos com fornecedores de móveis escolares*.
- Instrução Pública Arquivo Hist. do Rio G. do Sul. Livro -195. *Livro do Registro de Atos de Adoção de livros escolares e material de ensino. 1897/1898*.
- AHRGS. Instrução Pública. *Livro do Registro do mappa demonstrativo dos objetos recebidos pelo almoxarifado da Instrução Pública e distribuídos às Escolas, 1898 a 1904*.

Fontes documentais impressas:

- Relatório Apresentado ao Sr. Dr. Júlio Prates de Castilhos, Presidente do Estado do Rio Grande do Sul pelo Dr. João Abbott, Secretário do Estado dos Negócios do Interior e Exterior. Porto Alegre. Oficinas a vapor da Livraria Americana. 31 de julho de 1896.
- Relatório Apresentado ao Sr. Dr. Júlio Prates de Castilhos, Presidente do Estado do Rio Grande do Sul pelo Dr. João Abbott, Secretário do

Estado dos Negócios do Interior e Exterior. Porto Alegre. Officinas a vapor da Livraria Americana. 1897.

- Relatório Apresentado ao Sr. Dr. A. A. Borges de Medeiros, Presidente do Estado do Rio Grande do Sul pelo Dr. João Abbott, Secretário do Estado dos Negócios do Interior e Exterior. Porto Alegre. Livraria o Globo. 1898.

- Relatório Apresentado ao Sr. Dr. A. A. Borges de Medeiros, Presidente do Estado do Rio Grande do Sul pelo Dr. João Abbott, Secretário do Estado dos Negócios do Interior e Exterior. Porto Alegre. Officinas Typographicas de Emilio Wideman & Filhos. 30 de julho de 1899.

- FRANKENBERG, João von. *Historia do Brazil, escripta para meninos*. 4ªed. Porto Alegre: Liv. Rodolpho José Machado. s/d.

- FRANKENBERG, João von. *Compendio de Geographia Elementar para uso das escolas públicas do Estado do Rio Grande do Sul*. 1ª edição. Porto Alegre: Livraria Rodolpho José Machado, 1902.

- GUIMARÃES, José Pinto da Fonseca. *O Rio Grande do Sul para as Escolas*. 1ª ed. Porto Alegre: Livraria Americana, 1896.

- MAIA, João Cândido. *História do Rio Grande do Sul para o ensino cívico*. 1ª.ed. Porto Alegre: Liv. Rodolpho José Machado / Typographia de César Reinhardt, 1898.

- MARTINS, Henrique. *Elementos de Chorografia do Brasil*. Porto Alegre: Livraria Rodolpho José Machado, 1896.

- MARTINS, Henrique. *Geographia do Estado do Rio Grande do Sul*. 1ª edição. Porto Alegre: Livraria e officinas a vapor de Franco & Irmão, 1898.

PESQUISANDO E FAZENDO HISTÓRIA: DOCUMENTOS E VOZES DO PASSADO AJUDAM A FORTALECER O PRESENTE DE UMA ESCOLA RURAL

Beatriz T. Daudt Fischer
beatrizf@unisinós.br

Eva Esperança Rodrigues Soares
Pedagogia /UNISINOS

[...] ela era de madeira, tinha uma areazinha, uma janela, uma porta, uma cozinha com um fogãozinho à lenha onde as professoras faziam merenda, cafezinho [...] não tinha banheiro, era latrina, e o pátio tinha uma cerquinha na frente onde havia um balancinho. Água? Elas [professoras] buscavam numa vertente [...] os guris buscavam água todos os dias...

O texto apresenta parte de uma pesquisa realizada junto à Escola Padre Schneider, uma singela escolinha rural situada no interior do município de Viamão, região da Grande Porto Alegre. Tal investigação teve como objetivo básico somar esforços na busca de reconstituir a trajetória histórica da instituição. Para tal, investiu-se em procedimentos metodológicos envolvendo como pesquisadores alunos e professoras, e como depoentes basicamente ex-discentes e ex-docentes, além de moradores do contexto local. Acreditando na importância de um trabalho que pudesse servir como suporte de aproximação entre escola e comunidade e, principalmente, diagnosticando a carência de documentação em seus arquivos, bem como da própria identidade da referida instituição, definiu-se um recorte temporal que abarcasse desde os tempos de sua criação, ano 1954, até os dias de hoje. Neste texto são desdobrados alguns aportes extraídos de um trabalho mais amplo, o qual se caracterizou basicamente pela coleta de depoimentos orais diversos e pela consulta a arquivos tanto da escola como do município. Como aporte teórico-metodológico o estudo valeu-se de referenciais que tratam da história oral e da história das instituições escolares.

Tantos diminutivos neste recorte de depoimento talvez possam contribuir como anúncio do que aqui se passará a discorrer: pretende-se apresentar parte da pesquisa realizada junto à Escola Padre Schneider, uma singela escolinha rural situada no interior do município de Viamão. Tal investigação teve como objetivo básico somar esforços na busca de reconstituir a trajetória histórica da instituição. Para tal, investiu-se em procedimentos metodológicos envolvendo além de ex-alunos e ex-professoras, também moradores da localidade. Acreditando na importância de um trabalho que pudesse servir como suporte de aproximação entre escola e comunidade e, principalmente, diagnosticando

uma carência de identidade na referida instituição, definiu-se um caminho operacional que se voltasse para outros tempos, já que para fortalecer o presente é imprescindível estudar o passado. A seguir são desdobrados alguns aportes extraídos de um trabalho mais amplo, o qual se caracterizou basicamente pela coleta de depoimentos orais diversos e pela consulta a documentos, tanto pertencentes aos arquivos da escola como do município.

Como afirma Werle (2004), “a história das instituições escolares não é um relato ou recitação de acontecimentos, mas uma narrativa com interpretações, releituras que apresentam na dimensão de representação, de uma versão da história institucional”. Portanto, é possível que outras versões existam e, quem sabe, possam ser desencadeadas a partir deste documento por nós elaborado. Mesmo assim, deseja-se que esta leitura propicie surpresas, redescobertas, reflexões, envolvendo os personagens que por esta Escola passaram e passam, fizeram e fazem sua história. A pesquisa apresenta uma intenção: ir além do saudosismo para refletir igualmente sobre as versões da história de uma escola, trazendo com vigor discussões para mudanças. Buscou-se, pois, “tornar presente o que está ausente” (Idem, p.15) através do recolhimento de memórias, trazendo à tona fragmentos, ora importantes, ora despreziosos, da trajetória desta instituição escolar.

No distrito de Itapuã localiza-se a Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Schneider. A zona urbana da vila, sede do distrito, está localizada aproximadamente a 40 km do centro do município de Viamão¹. A distância da escola até a vila é de 5 km. Nesta pesquisa, além de catalogar e analisar documentos existentes nos arquivos da escola (atas de reuniões de pais, livros de visitas, fichas de matrículas, cadernos de chamada dos alunos, fotografias), foi a história oral (entrevistas com ex-professores, ex-alunos e comunidade em geral) que ajudou a reconstituir dados para compor um cenário mais amplo².

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Schneider surgiu em 1954, partindo de uma iniciativa comunitária e tornando-se pública ao constituir-se responsabilidade do governo municipal de Viamão. Analisando a documentação arquivada na Escola, poucos registros ou fragmentos destes foram encontrados. Isso reforçou o quanto o foco deste trabalho tem sido menosprezado ao longo dos anos, revigorando a necessidade de levar também para a sala de aula este desafio: preservar a memória de uma Escola pode significar uma forma valiosa de gestão de cultura, pois além de ajudar a instituir a identidade escolar, registra-se a efetiva participação de seus alunos e professores na história de seu percurso. Desta forma, por ocasião da reestruturação do Projeto Político Pedagógico no segundo semestre de 2004, ficou acordado que os alunos deveriam participar de projetos que tivessem por objetivo a tomada de consciência sobre a importância de quem faz a história, e também de sua preservação, auxiliando no exercício da cidadania. Nesse

¹ Viamão, cidade antiga do Rio Grande do Sul, com 263 anos, situada aproximadamente 25 km de Porto Alegre. Foi a primeira capital do estado.

² Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas na íntegra para este trabalho. Documentos escritos antigos foram reorganizados e os novos, conseguidos através desta investigação, foram fotocopiados e arquivados na escola, buscando garantir sua preservação.

sentido, o corpo docente e discente também foi envolvido neste Projeto de Pesquisa³.

Esta pesquisa foi penetrando na sala de aula onde os alunos começaram a gostar de estudar história, lidando com documentos escritos, entrevistas, fotos, desenhos, enfim marcas deixadas pelos sujeitos que, ou passaram pela instituição ou com ela tiveram alguma relação. Agora, através deste trabalho espera-se demarcar um tempo de valorização da memória de uma instituição pública, levando à reflexão de que a história pode ser escrita e que deve ser registrada no dia-a-dia, como um movimento permanente e importante.

No desenrolar do trabalho foram projetando-se indagações, tais como: como estão aqueles que por aqui passaram? Qual foi a impressão que tiveram de nossa Escola? Em que se tornaram hoje? Que marcas ficaram registradas em suas memórias? E os professores, onde estão? O que eles têm a dizer da Escola de hoje, das mudanças pedagógicas que estão acontecendo? Paralelamente, sempre manteve-se a dúvida: por que Padre Schneider é o patrono da escola? Quem foi este padre? Afinal, como e por que surgiu esta escola? Diante do desafio das possíveis respostas a serem buscadas, trilharam-se caminhos, deixando rastros importantes nesta caminhada. Percebeu-se que direta ou indiretamente estava iniciando um processo de repartir lembranças entre as pessoas que estavam contribuindo para este trabalho. Nem todas as questões conseguiram respostas completamente satisfatórias. E nem tudo que se conseguiu apurar será aqui desdobrado tendo em vista o espaço possível para a presente comunicação.

Antes de seguir em frente é importante destacar que discutir na sala de aula esta temática com os alunos - sobre a contribuição deste resgate da história local para o desenvolvimento da cultura e da identidade da Escola e da comunidade - constituiu-se atividade instigante. Os alunos foram descobrindo que memória é cultura e também poder. Como muito bem afirma Gadotti, (2001) “a escola não distribui poder, mas constrói saber que é poder”. Através desta pesquisa foi, de certa forma, oportunizado dar este poder para a escola: ser um centro recriador de memória da cultura local, desafiando, conscientizando para uma prática educativa dentro de um espaço plural de memória e narração. Diante disso, dentro e fora da sala de aula, alunos puderam adquirir o conhecimento da história local, bem como da história de sua escola inserida naquele contexto.

O idealizador da escola

[...] Ele batalhou muito [...] meu pai era grande amigo de Darcy Bernardes, que doou o terreno nas condições de ser colocado um

³ De certa forma este desejo já vinha em parte sendo efetivado ao longo dos anos de 2002/2003/2004 por ocasião do aniversário da Escola, dia 22 de março. Nessas datas, realizaram-se homenagens aos ex-professores e ex-alunos, através de mensagens enviadas e lidas por eles. Igualmente foram promovidos encontros de colegas de 40 a 50 anos atrás.

colégio ali... (Adão Angelim, ex-aluno/1954, filho do Sr. Antonio C. Angelim).

Senhor Antônio Costa Angelim (falecido), este o idealizador da Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Schneider em 1954. Através de seu filho, o Senhor Adão Nunes Angelim, que foi um de seus primeiros alunos, ficamos sabendo o quanto aquele cidadão trabalhou para que a escola existisse. Segundo ele, seu pai conversou com o Prefeito da época, o Cel. Ponçalino Cardoso da Silva, e junto com a comunidade, com outros pais e o proprietário das terras onde até hoje a Escola está situada, o Sr. Darcy José Bernardes (falecido em 2001) conseguiram torná-la realidade, erigindo um pequeno prédio de madeira.

[...] A Prefeitura Municipal de Viamão, através do Prefeito o Cel. Ponçalino Cardoso da Silva, deu todo apoio e concordou plenamente, inclusive as pessoas que estavam trabalhando lá no colégio, iam fazer a refeição lá em casa [...] (Sr. Adão Angelim).

Continuando em seu depoimento, o Sr. Adão, ao longo da entrevista, explicou que a meta do seu pai era construir a escola para crianças que moravam próximas, por isto falou com o Sr. Darcy, que era amicíssimo dele. Desta forma, ele doou as terras nas condições de ali ser erigido um colégio.

Neste momento talvez seja importante fazer aflorar a seguinte reflexão: embora por um bom tempo, alguns historiadores não reconhecessem os relatos orais como fontes históricas, apontando que a memória pode falhar e que o presente recria lembranças alterando o passado, acreditamos que as fontes orais podem-se constituir como jóias preciosas, especialmente quando são raros os registros escritos. Para Brito (2003) “na história oral a subjetividade é mais explícita”. As pessoas contam aquilo que lhes vem à memória a partir do presente, com as perspectivas de hoje, com reservas e censuras conscientes ou inconscientes. Contam muitas vezes somente aquilo que consideram merecedor de ser lembrado. Portanto, nem sempre o que fica é sinônimo de tudo que aconteceu de fato. Mesmo assim, a história oral constitui-se metodologia de grande valor para a pesquisa de dimensão historiográfica, especialmente quando não se está em busca de uma única “verdade”, mas da possibilidade de recolher lembranças possíveis, tentando fortalecer a identidade de uma instituição escolar e até mesmo da própria comunidade (Ferreira, 2000). Obviamente, existem riscos na construção de histórias das instituições escolares, como alerta Werle (2004, p.29):

No processo de pesquisa em história das instituições escolares, pode-se cair na tentação de trazer o documento na íntegra para a narrativa, como forma de obter maior autenticidade na informação. Isso pode ocorrer pela dificuldade de afastamento da aparência do documento, o que pode limitar a possibilidade de o pesquisador inquiri-lo, criticá-lo, problematizá-lo. Este

risco pode transformar a história das instituições educativas em história factual, objetiva, assumindo a história contada pela própria escola, muitas vezes a história contada pelas direções da escola. Se um risco é tomar o documento escrito na íntegra como prova, também o é tomar os relatos orais nesta dimensão como se falassem por si, quando também eles assim manejados contribuem para uma história factual.

É importante ressaltar que a investigação valeu-se também de depoimentos das ex-diretoras, principalmente porque as documentações oficiais daqueles tempos eram precárias de informações ou até mesmo sem nenhum registro. Ainda conforme Werle, junto com o risco assinalado, corre-se um segundo, o de adotar o discurso da história institucional oficial. De certa forma, no presente caso este foi um dos grandes riscos: as portas da escola e dos arquivos neste momento foram abertos pela diretora. Para Werle ainda há um terceiro risco a ser considerado, que é o de pretender “buscar a descrição da totalidade da história institucional como se fosse atingir a essência da mesma em toda a sua multidimensionalidade, afastando-se do sentido plural, não unitário, da concepção de história das instituições escolares”. Não foi esta a pretensão aqui, embora muitas vezes diante de um achado precioso o entusiasmo crescia vertiginosamente, como se ele fosse a chave para descobrir “toda a história”. Werle alerta também como risco de pesquisa em histórias das instituições escolares “a não relativização do material disponível”. Concorda-se com a autora, a grande dificuldade para pesquisas em instituições educativas é defrontar-se com destruições de materiais, documentos importantes, principalmente em escolas que sofreram reformas de prédio, como no caso em questão. Deste modo, ao encontrar poucos registros, temos a tendência de considerá-los muito importantes, supervalorizando-os. Eis uma situação que exige cuidado redobrado.

Quando esta pesquisa foi proposta buscou-se reconstituir parte da história desta escola, inclusive para mostrar processos que esta comunidade escolar viveu e que está vivendo. Daqui por diante, entretanto, as interpretações que cada leitor fará a partir das lembranças e documentações aqui expostas, com certeza, poderão trazer novos olhares sobre a mesma, talvez até mesmo novas perspectivas. De fato pretende-se que o aluno de hoje, e do futuro, perceba a sua própria inclusão no processo desta história, aprendendo que o conhecimento do passado é indispensável para a compreensão do presente: se foi diferente no passado, pode então ainda mudar hoje e no futuro. A história é movimento sem trégua, portanto existe a possibilidade de um futuro melhor, diferente do presente. Eis mais uma aprendizagem significativa que este estudo pode favorecer.

Localizar as fontes vivas, relacionadas aos primeiros tempos desta escola, constituiu a primeira atividade prática da pesquisa. Esta não foi uma tarefa fácil de realizar porque, além de não conhecer os sujeitos, eles moravam longe. Mas através de alguns raros documentos que existiam na Escola, e

também através das informações das professoras descobriu-se alguns dos personagens que ajudaram a fazer os acontecimentos ao longo das décadas. Também com o decorrer da pesquisa as pessoas iam apresentando-se para colaborar ou fazendo referência a conhecidos que passaram pela Escola. Para efetivar estes resgates, através de entrevistas, num processo de idas e vindas, de telefonemas, marcações, sem cronogramas rígidos quanto à ordem das entrevistas, foi-se conquistando a confiança destas pessoas, dispostas a recordar e dividir informações sobre um passado que nem eles mesmos estavam conscientes do quão importante seria retomar⁴.

Retomando as memórias

A memória tem uma caixa de lápis de cor, já dizia Mario Quintana ao referir-se ao fato de que, ao recordarmos velhos tempos, temos a tendência a “enfeitar” o que passou. Entretanto, nem sempre é assim. Trazer à memória fatos do passado muitas vezes pode igualmente trazer constrangimentos. É o que acontece, por exemplo, quando ouvimos as recordações acerca dos tempos de estudante. Nosso desejo é de ouvir somente momentos bonitos, mas as lembranças, aqui e ali, carregam sintomas de um cotidiano nem sempre doce e terno (Fischer, 2005).

Este é o caso, por exemplo, de Carine, quando diz: “[...] o que eu lembro é que a professora ficava muito brava com nós⁵, pegava o livro e *paff* na cabeça de nós, porque a gente errava muito, daí ela explicava, explicava, daí a gente não entendia [...] a professora ficava brava comigo, que eu faltava muito[...]”. Os depoimentos também evidenciam as características pedagógicas do passado, mas que infelizmente não estão totalmente eliminadas nos dias atuais: “[...] tinha que decorar, coisa triste, ninguém gostava da tabuada [...] ela mandava eu ir lá no quadro, a pessoa fica toda envergonhada, aqueles bichos lá fora [...]” [refere-se a estar contemplando a paisagem pela janela, enquanto estava ali] (Odite). Na mesma perspectiva vemos o que diz Caren: “eu tinha vergonha de perguntar o que eu não entendia, era muito tímida”. É ela também quem faz alusão à frequência, afirmando: “[...] faltava muito à escola, não lembro por quê”. João, por sua vez, lembrando que foi reprovado, associa as outras questões correlatas: “porque não tinha acesso, era muita dificuldade, a gente tinha hora de sair correndo pra estudo e voltar [...] era cobrado em casa por que tinha que trabalhar na roça”. Maria Carmem também soma-se ao grupo de alunos que lembra dos tempos na sala de aula: Eu tinha mania de sempre falar muito alto, e até hoje é assim, mas eu tinha facilidade de aprender. Teve tempo que eu não sentava na minha classe, eu sentava, na mesa dela de frente pro quadro e não podia olhar pra trás, então eu fazia tudo ligeiro e aí ela mudou, ela saiu da mesa dela, da classe dela e sentou numa mesa comigo e eu era sempre do lado dela, só que quando eu me esquecia, eu falava alto e

⁴ Quero registrar que todas as informações obtidas foram importantes, mesmo aquelas que talvez não possam ser aproveitadas diretamente neste trabalho, mas que serviram para fazer cruzamento entre as perguntas das entrevistas e das documentações existentes na Escola.

⁵ Decidiu-se transcrever as falas de acordo com a forma oral manifestada pelos depoentes.

ela me mandava calar a boca [...] (Maria Carmem). Ao entrevistar Glédison, um ex-aluno, percebi muita emoção nas suas lembranças. Destaco um aspecto que até hoje muitas professoras consideram difíceis de resolver na sala de aula: A minha letra sempre foi horrível [...] a minha mãe cobrava, a profa. Irene cobrava e até meu pai cobrava. Eu fazia caligrafia, eu me esforçava, isto até me irritava [...] mas até hoje eu não consigo fazer uma letra bonitinha [...] acho que a gente põe emoção, e eu faço muito rápido e tenho que escrever, escrever [...]. Continuando, Glédison lembra sua trajetória pela escola e conta que: “[...] o pior baque de minha vida foi sair desta escola no 2º ano, abandonar meus amiguinhos [...] chorei muito no ônibus, eu berrava [...] e chorava muito [...] eu criei um vínculo que gostaria de ter mantido, até hoje eu lembro [...]”. Com relação a disciplinas mais difíceis, há cinquenta anos atrás, assim como se ouve ainda hoje, uma das áreas do conhecimento que os alunos mais dizem que tinham dificuldade é a matemática: “[...] não tinha concentração nas aulas de matemática, eu não conseguia pegar aquela matéria [...]” diz o Sr. João. Para Odite, a novidade do “ábaco” foi importante para seu aprendizado: “[...] veio uma novidade pra nós, um quadro comprido com umas bolinhas, sabe aquele das crianças brincarem (...) as crianças iam lá pra frente e daí e as professoras ficavam dizendo assim dois mais dois, agora conta [...]”.

A seguir, estaremos desdobrando alguns depoimentos, comentando outros e enfatizando aqueles que foram selecionados das entrevistas, reveladores de reflexões e marcas de saudade nos entrevistados.

Merenda, uniforme, material escolar.

[...] as crianças, cada um trazia seu lanche [...] traziam, sempre uma coisinha. Dividiam comigo, às vezes eu trazia e dividia com eles [...] (Profa. Irene). Observam-se neste relato momentos de troca e gestos, entre professora e alunos no momento da merenda. Cabe aqui ressaltar que neste tempo, a merenda, o material escolar, o uniforme tudo era fornecido pelos pais dos alunos. Chama atenção quando ex-alunos e ex-professoras se referem à merenda, revelando diferentes formas de atendimento: “[...] ela tava sempre junto com nós, às vezes ela estava no recreio, a gente saía pra comer a merenda [...] a merenda que a gente levava de casa [...]” afirma a Sra. Tania Maria. Percebe-se a intenção de aproximação e muitas vezes a interferência comunitária: “[...] nós levava polenta de lanche...” (Odite). Ou ainda: O que a gente fazia, muitas vezes, foi piquenique [...] uma vez lá na praia do Darcy Bernardes [...]” (Adão Angelim). No que se relaciona ao uniforme e material escolar, por exemplo, a pesquisa registrou: “No início quando eu entrei... no guarda-pó que a gente usava tinha as letras PS (Padre Schneider) ... a família que fazia (...) e caderno a gente comprava, livro era comprado... (Adão Angelim). O Sr. Odite, por sua vez, recorda: “Tinha guarda-pó, era nós que fazia, de saquinha, até a bolsa aquela de carregar que se chamava pasta...”.

Contando histórias

Neste baú de recordações, onde as lembranças foram mexidas, encontramos relíquias pessoais como a do Sr. João Almeida da Silveira, 59 anos, aluno da primeira turma da escola, que recorda da sua ex-professora, a

Profa. Edith Vieira Fraga dizendo: “ela era uma excelente professora, aquilo não era professora, era uma mãe, com todos os alunos, chego até me emocionar. Para mim foi tudo!”. E o Sr. João se emocionou mesmo, quando buscou uma relíquia guardada dentro de uma pastinha, um livro de histórias oferecido de presente pela sua professora com dedicatória por ter conseguido o 1º lugar em frequência (1954), um livro de história, chamado “O Príncipe Sem Coração”. Ainda a respeito da prática de valer-se de contos e outras histórias, no seu depoimento a Sra. Maria Cereneida relata que: “[...] a professora Olga gostava muito de contar história sobre a vida dela, dos piqueniques que ela fazia com o esposo, dela na praia [...] gostava muito de contar [...] como ela era feliz, como ela fazia e do que gostava [...]”. Sobre isso, o Sr. Nelton Silveira relembra de outro jeito: “[...] não, ela não contava histórias, naquela época (1970), era tudo diferente, era época da ditadura, o regime totalmente diferente de hoje, o da democracia, e aí não era assim, era mais dedicado ao aprendizado da gente”.

Participação da família

A gente não ia à escola [...] nunca tinha problema, nunca ela [a filha] incomodou [...] não tinha eventos, tinha reunião no fim do ano que ia quem passou no exame [...] (Ernestina Rocha da Silva). Relação muito boa [...] quase não recebia reclamação que eu me lembre [...] (Balbina Lopes de Lima). Quando tinha reunião, ou se era chamada, então eu ia lá [...] (Leda Maria Micoicizaki). A professora resolvia tudo, a limpeza do pátio eram os pais que faziam, mas o pátio era muito maior [...] (Felix Micoicizaki). A partir da leitura das atas de reuniões de pais na década de 1980, é possível constatar que a comunidade, juntamente com a direção, buscaram junto à AVIPAL [empresa de grande porte, vizinha à escola] a instalação de água e luz na escola. Folheando as páginas do livro, verifica-se que o Circulo de Pais e Mestres, criado em 1973, doa mangueiras e canos e, com a participação dos funcionários da AVIPAL, instalam água e luz fornecida pela AVIPAL. Nesta pesquisa, com referência às relações com a escola e participação nas decisões em seu início - em torno de 1954 e anos imediatamente subsequentes - os entrevistados lembram que havia “uma boa relação”, não havendo conflitos. Não havia muita participação porque eles achavam que não havia necessidade de ir à Escola. Obviamente, eram outros tempos. Hoje a família é chamada a participar e até de intervir quando o direito do seu filho não for respeitado.

Processos avaliativos

As experiências relatadas falam por si mesma sobre evasão, reprovação, inspetoria na Escola. A professora Teresinha relata como naquele tempo aplicava as provas: “[...] as provas, a professora Olga [diretora] ia buscar na Prefeitura [...] nós nem cogitávamos o que tinha nas provas [...]”. Naquele tempo, as provas vinham lacradas e as professoras não tinham acesso: “[...] tínhamos que nos esforçar e dar todo o conteúdo que estava no programa, então ficávamos tranquilas, o que iria cair era o que tínhamos dado ao aluno”. Percebe-se na sua fala que esta maneira de avaliação não servia só para avaliar o aluno, mas também as professoras. Para muitos alunos, como a Maria Cereneida era generosidade da sua professora ficar ao seu lado na época das

provas finais: “[...] quando a gente fazia o exame final, para passar de ano, vinha também uma outra professora de Viamão para fazer as provas [...] os alunos ficavam nervosos, ela (profa. Olga) vinha pertinho da gente para ajudar, e ajudava, como ela era bacana, muito querida [...]”. Poder-se-ia, hoje, questionar: o que poderia significar este “pertinho da gente”? Seria carinho para apoio num momento difícil? Seria uma “ajuda” para que o resultado fosse melhor? São questões que ficam para reflexão⁶. Também é importante aqui analisar as reprovações, onde questões como: [...] antigamente era mais conteúdo, o professor puxava mais pelos alunos [...] quando o aluno do primeiro era aprovado para o segundo ano, vinha pronto, lendo e escrevendo, porque a gente já dizia para a professora, ‘não me mande aluno que não sabe ler e nem escrever’ [...] a professora do primeiro ano tem que se esforçar e entregar o aluno lendo e escrevendo. Estas são palavras da profa. Teresinha, as quais até hoje encontram ressonância em nossas escolas. Sempre a professora do ano anterior parece ser a culpada do aluno não atingir alguns objetivos para o ano seguinte, neste caso aqui a leitura e a escrita. Se refletirmos com Paro (2001), vamos concordar que este recurso utilizado pela escola desvia a atenção dos seus problemas, pois “nunca é a escola que reprova, a escola que não ensina, a escola que falha; a ênfase é sempre no aluno que é reprovado, que não aprende, que fracassa”⁷.

Nos arquivos da Escola Municipal Padre Schneider encontram-se registrados os resultados dos exames finais realizados desde 1954 até 2004. Passaremos a destacar alguns dados que consideramos significativos. Em 1954, 1955 e 1956, os alunos prestavam exame oral, através de uma banca examinadora e, após aprovação, passariam a fazer os exames finais. Encontramos informações reveladoras de práticas inadmissíveis para os dias de hoje, como é o caso, por exemplo, de haver “alunos ouvintes” que, por não possuírem certidão de nascimento, eram excluídos desde o exame de leitura, conseqüentemente, recebendo reprovação automática. Constatamos que em determinadas épocas houve cinco anos seriados nessa escola (1956, 1960, 1961, 1963, 1962). É provável que o certificado fosse fornecido por outra escola do município. O aluno Adão Angelim, inclusive, nos mostrou certificado de Conclusão de 5^o ano primário (datado 1956) com timbre da Escola Municipal Farroupilha, mas garantiu que nunca estudou em outra escola. Observamos, através da leitura de Atas Finais⁸, que o índice de reprovações era expressivo até o ano 2000. Igualmente alto é o índice de transferência, fato que até hoje se destaca muito na localidade devido aos pais emigrarem para outras regiões buscando melhores empregos.

Idade de ir pra escola

⁶ FISCHER (2002) discorre sobre o tema das “provas prontas” em pesquisa acerca das professoras gaúchas dos anos cinqüenta do século XX.

⁷ O autor ainda afirma que “a utilização da reprovação serve para isentar o sistema escolar da responsabilidade por sua ineficiência, jogando a culpa sobre os usuários da escola” (p.52).

⁸ Registro obrigatório nas escolas ao longo dos tempos, geralmente encontrado em arquivos passivos, mesmo nas instituições onde a preservação de demais documentos não foi fielmente cumprida.

De acordo com as entrevistas e registros em documentações existentes, verificou-se que a idade em que as crianças entravam para a escola era bem avançada da que hoje é exigida. [...] naquela época se quisesse estudar, estudava, não era obrigado [...] os filhos tinham que trabalhar na roça, os pais botavam para trabalhar [...] naquele tempo menina mulher não precisa, o homem é que precisa [...] (Ernestina Rocha da Silva). A Professora Teresinha em sua entrevista nos conta que era considerado normal alunos de 12 a 16 anos estarem freqüentando as séries iniciais. E ao longo da nossa pesquisa foi o que constamos. Pelos relatos nas entrevistas, os pais naquela época ensinavam os filhos em casa, antes de ir para a escola. Isto foi um dos fatores importantes para não enviá-los cedo para a escola, como se pode observar pelo que diz Maria Cereneida: “[...] eu não tive o primeiro ano porque eu já sabia ler tudo direitinho, então a professora já me colocou direto no segundo ano [...] minha mãe que me ensinou [...]”. A ex-aluna Tânia também relata: “[...] quando eu entrei, eu já era alfabetizada porque meu pai, que nunca tinha ido para o colégio, só pela força de vontade, me ensinou”. Outro motivo do educando não estar na escola seria a distância, como justifica Ernestina, mãe da aluna Maria Cereneida: “[...] por causa da dificuldade que era longe, eram quase vinte quilômetros, tinha que atravessar todo esse campo dos Bernardes para ir para o colégio”. De fato, em nossa realidade, ainda hoje nas escolas rurais, e inclusive na Escola Padre Schneider, há pais que resistem matricular seus filhos. Muitos porque consideram seus filhos pequenos e outros, igual ao relato do tempo passado, porque encontram dificuldade de transporte. Mas, independente deste problema, vale ainda ser trazido à tona uma referência acerca da expectativa cotidiana dos estudantes, aguardando a chegada da professora: “[...] então a gente ia todo mundo lá no armazém, esperava ela descer, e aí ela subia e aí todo mundo ia atrás dela [...] levava até a parada [...] ela descia e tava todo mundo, vinha abraçando ela [...] era uma pessoa que pra mim ela ficou na historia, vai ficar na historia, mas eu acho hoje, assim pelo que eu vejo nas salas de aula, que naquela época tinha mais um respeito do aluno para com o professor, a gente adorava ela, ela descia do ônibus tava todo mundo na rua, na parada pra ver ela descer [...] (Maria Carmem).

Origem do nome da escola ou quem conheceu o padre?

Por que nossa escola teria recebido o nome de um padre? E quem teria sido este religioso? Eis uma das questões instigantes, com inúmeras frustrações na busca de resposta fidedigna. Igualmente passamos a indagar a professores e religiosos da Unisinos, já que sabíamos da existência de jesuítas com tal sobrenome. Também consultamos frei Rovílio Costa, tradicional pesquisador da história de famílias de nosso estado. Em vão, já que nenhuma destas pessoas ou instituições conseguiram oferecer uma pista concreta. Todas as presumíveis possibilidades que nos ofereceram foram rastreadas. Contamos também com pesquisas endereçadas aos pais, arquivadas na escola, indagando quem teria conhecido Padre Schneider. Além disso, alunos foram à Rádio da cidade e ao jornal “Correio Rural”, anunciando a pesquisa e solicitando à comunidade que trouxessem alguma informação sobre “Padre Schneider”. Mas nenhuma pista surgiu naquele momento através destas fontes. É necessário que se registre, além das entrevistas, buscamos várias

outras fontes de consultas⁹ e sempre chegamos ao mesmo resultado: nada havia como registro do referido Padre.

Diante de pista que nos levasse saber por que esta escola recebeu tal denominação, passamos a indagar os entrevistados sobre aulas de religião, com a intenção de que alguém nos conduzisse a alguma referência deste homenageado em 1954. Mas vimos passar um a um dos ex-alunos, ex-professoras que tiveram sua passagem por esta escola, relatar assim: “[...] aula de religião tinha, mas não lembro se era um padre, me parece que não [...]” (Adão). ou ainda: “[...] tinha um padre muito legal do Lar Nazaré¹⁰ que dava aula de religião [...] era um padre de idade, mas não lembro o nome [...]” (Caren Langoni). Mais adiante encontramos o depoimento do Sr. Odite: “[...] ia um padre lá, mas não Frei Schneider, eu acho que era Padre Schneider” [...] vestia-se como franciscano [...] usava aquela batina marrom, era da colônia [...] nem sempre ele ia, às vezes quem dava aula de religião era própria professora [...], relembro ainda sobre o assunto, fala assim: “[...] na época iam dois padres lá, eles tinham aquela corda amarrada aqui, capuchinho [...] eles tinham uniforme deles, inteiros com uma toca [...] eu sei que chamava José Schneider, Padre Schneider então todo mundo dizia hoje é dia do padre vir, ele dava catecismo [...]”. Mesmo alguns entrevistados referindo que já tinham ouvido falar em Padre Schneider, não conseguiam precisar quem ele teria sido. Todos têm claro que passava um padre para fazer catequese, mas não pareciam ter certeza que se tratava da mesma pessoa. Questionamos em algum momento se haviam indagado suas professoras sobre o nome da Escola, ou se as mesmas teriam relatado algum episódio sobre esta temática. Através de cada resposta constatou-se a caminhada que se deveria percorrer com esta pergunta: “[...] não lembro de nada sobre o nome da Escola Padre Schneider [...]” (Luis Carlos); “[...] não lembro se a professora falou algo [...]” (Lizete); “Quem sabe foi dado sugestão do Lar Nazaré. Ou quem sabe é nome de rua [...] ela falava quem foi, eu me lembro que na época ela falava, só que agora não me recordo [...]” (Nelton). Prosseguindo, temos ainda declarações de pais que reagem a esta pergunta da seguinte forma: “[...] ali tinha um padre, fazia catequese e talvez seja esse, não sei, [era] magrinho” (Felix Micoliczaki); “[...] tinha um padre que de vez em quando vinha por aqui, logo que eu vim, depois sumiu [...] era um padre que vinha de bermuda” (Balbina).

Como se pode verificar, as respostas à origem do nome, ou a alguma remota referência ao tal Padre Schneider são diversas e não completamente coerentes entre si. Sabe-se que quando se pesquisa fontes orais, valendo-se da memória, algumas respostas não representam o fato em si. Muitos recorrem à imaginação, outros recorrem ao que “ouviram dizer” e, em alguns momentos, emerge a memória vicária (Errante, 2000).

⁹ Fontes consultadas na tentativa de buscar saber quem teria sido o tal Padre Schneider: Cúria Metropolitana de Porto Alegre; Igreja N.Sa. Navegantes em Itapuã; Igreja N.Sa. da Conceição de Viamão; Secretaria Municipal de Educação de Viamão; Prefeitura Municipal de Viamão; Câmara Municipal de Viamão; Secretaria da Cultura de Viamão; Museu Histórico de Viamão; Biblioteca Pública de Viamão; Arquivo Municipal de Viamão; Jornal Correio Rural de Viamão (fundado em 1912); Cartório de Itapuã; Rádio Itapuã.

¹⁰ Clínica de idosos mantida por padres em Itapuã.

Em resumo, mesmo a consulta a documentos oficiais ou a busca incessante por outros caminhos, não permitiu que se alcançasse um dado completamente preciso. Em vários momentos buscou-se por familiares do Cel. Ponçalino Cardoso da Silva (prefeito da época) por entender que poderiam trazer algum indício da história do Padre Schneider. Um dia, porém, visitando o Arquivo Municipal de Viamão, ao ver a foto do Cel. Ponçalino, mencionou-se a vontade de ter cópia para fazer parte do trabalho. Foi então que um funcionário informou que tinha estado por ali uma sobrinha do mesmo e que a tal sobrinha (depois vim a conhecê-la) tem uma loja no centro de Viamão. A Senhora Maria da Silva Ramos foi de uma gentileza ímpar oferecendo vários números de telefones que levaram finalmente à filha do prefeito da época. E, assim, quase no final desta empreitada, quando praticamente não havia mais esperança de se obter alguma pista mais convincente, descobrimos sua filha, a Dra. Maria do Carmo Bandeira da Silva Oliveira, advogada, que gentilmente por telefone nos concedeu uma entrevista muito importante e esclarecedora. Disse ela: “Com certeza sei o porquê de a escola ter o nome de Padre Schneider”. E continuando, relata que Padre Schneider veio da Alemanha, que seu nome completo era Padre Julius Schneider. Era Auxiliar do Dom Vicente Scherer [arcebispo metropolitano na época] e trabalhava pela comunidade viamonense em torno de 1950. Mais adiante, indagada se ele teria ou não atuado na escola, ela prontamente respondeu: “O mesmo não teve nenhum vínculo com a Escola Padre Schneider”. E acrescentou: “meu pai quis prestar uma homenagem a ele no período da abertura desta escola”. Assim, a Dra. Maria do Carmo sem saber deu um desfecho à busca incessante querendo saber a razão de a escola ter recebido tal denominação.

De pai para filho

Talvez a decisão dele de doar [o terreno para a construção da escola] fosse conversada na família, [mas] a decisão foi informada no momento em que ela foi tomada. O meu pai já tinha esta idéia, antes de ter concretizado, de atrair uma escola para ali naquela região [...] eu próprio, quando fiz o meu curso primário, fazia na vila de Itapuã [...] eu e meu irmão, nós íamos para a escola a cavalo [...]

Estas são palavras do Sr. Ery José Bernardes, filho do Sr. Darci Bernardes, demonstrando que, já em 1954, seu pai tinha uma visão da importância e necessidade de ser criada uma escola para as crianças daquela região. Interessante verificar que a preocupação do Sr. Darcy não era a de uma escola para os seus filhos e, sim, para as crianças daquela região de Itapuã. Desta forma, o Senhor Ery vai recordando:

Na verdade nós, os filhos, estudamos lá na Vila de Itapuã ¹¹ até 1959. Já no começo de 60, viemos estudar em Porto Alegre. Primeiro eu, depois meu irmão. Eu entrei na escola em Itapuã no grupo escolar com 9 anos, na terceira série, mas eu já era alfabetizado, foi feito um teste com a professora [...] aprendi com

¹¹ Naquele tempo estrada de chão, hoje há 5 km de distância da Escola Padre Schneider.

a minha mãe que teve o privilégio de ter estudado em Porto Alegre.

Ainda se reportando a sua infância, o Sr. Ery continua:

No caso dos meus pais, eles achavam que [escola] era uma carência na região e o meu pai fez essa doação com este compromisso: que o terreno fosse utilizado para a construção de uma escola pra atender a comunidade daquela região, que era menor que hoje, com certeza tinha poucas propriedades, elas eram maiores, o número de pessoas que moravam ali eram muito menor. O efeito da AVIPAL, lá com a granja, tinha um núcleo pouco ativo, porque a atividade era só pecuária não morava muita gente lá. Nossos vizinhos eram todos de 3 a 4 km de distância.

Segundo o entrevistado, o seu pai tinha já na família experiência destas preocupações com ensino:

O meu avô para alfabetizar os filhos contratou uma professora, e também alfabetizou os filhos dos empregados e dos vizinhos. Houve uma coisa que é importante de dizer disto da família [...] desde o tempo de meu avô havia preocupação em educar os filhos e dar melhores condições de educação na região, sendo assim o meu avô também fez uma doação do Lami para a prefeitura de Porto Alegre. Foi construída uma escola neste terreno que tem o nome da minha avó: Escola Municipal de Ensino Fundamental Genoveva da Costa Bernardes.

Aproveitando a referência à escola que levou o nome da avó do entrevistado – e considerando que no município de Viamão, assim como em tantos outros, tem sido costume denominar com o nome daquele ou daquela que, de certa forma, colaborou para a sua existência - tento inquirir sobre o porquê da escola chamar-se Padre Schneider. E tenho como retorno uma resposta que, em parte, vem confirmar o que a filha do prefeito da época já aludira: “Esta explicação eu não tenho, isto foi construído pela prefeitura de Viamão e quem designou nome foram forças políticas do município. [...] não me consta que meu pai, minha mãe ou meu avô tenham influído neste nome”.

Sobre a data da construção da escola constar no decreto como dia 22 de março de 1954 e o terreno de doação em maio de 1954¹², o Sr. Ery diz o seguinte:

Talvez o que possa ter acontecido é que meu pai tenha feito esta doação verbal, porque o prefeito era conhecido, eram pessoas que se conheciam, se respeitavam, tinham confiança, e depois tenha feito a lavratura da escritura, quando as coisas já estavam na prática funcionando. Mas também é uma suposição minha, eu

¹² No final deste trabalho, em anexo, consta cópia da escritura registrada no cartório de Itapuã por ocasião da doação do terreno para a construção da escola. Foto (acima) no momento em que os alunos visitavam o cartório e pesquisaram o livro de escritura da referida doação.

não lembro detalhe, eu lembro que era uma escola de madeira pequena [...]

Marcas do que se foi e do que fica

Os objetivos da pesquisa resumiam-se em reunir fragmentos da história da Escola Padre Schneider, seja através de fontes documentais escritas, seja através da busca de fontes vivas. A partir da catalogação da documentação existente, analisando inclusive possibilidades de melhor arquivamento e manutenção, possibilitar-se-ia não só preservar a história através daqueles que por ali passaram, como igualmente ajudar a melhor edificar a identidade desta instituição modesta porém significativa na comunidade.

É importante frisar que a prática de “guardar” documentações nas escolas em geral - e em especial na Escola Padre Schneider – é efetivada com significativa carência de recursos materiais. Além disso, em geral as direções não estão devidamente orientadas para fazer tal processamento com a competência exigida. A escola não se vale de técnicas e recursos que favoreçam o bom arquivamento, além de carecer de espaço para sua manutenção. Hoje, felizmente, há um computador que permite iniciar um processo de identificação da documentação. Também agora organiza-se um arquivo passivo, ainda que num espaço mínimo, assim preservando documentações já quase dilaceradas pelas dificuldades encontradas ao longo dos anos.

Apesar de certas limitações, neste trabalho que ora finda buscou-se, entre outras coisas, a origem do nome da escola, a reconstituição de determinados acontecimentos e, principalmente, iniciou-se uma reflexão sobre “o que passou”, argumentando que tudo isso faz parte da memória da escola e da comunidade. Procurou-se fazer com que o aluno de hoje sinta sua inclusão e compreensão no processo das mudanças, gerando a possibilidade de criar um espaço novo, um futuro diferente do presente, onde guardar lembranças, preservar documentos, ou mesmo “ter saudade”, faça parte do cotidiano da vida das pessoas. Também é preciso deixar registrado que aliado a esta pesquisa aconteceram ações planejadas e desenvolvidas como práticas curriculares. Tudo isso permitiu às professoras e aos alunos o estímulo para reconstruir o passado desta Escola e, como já aludido, da comunidade. Houve efetivamente momentos em que os alunos tornaram-se pesquisadores, realizando entrevistas ou fazendo visitas a diferentes locais, aprendendo a investigar fontes documentais orais e escritas.

Conforme aqui se pode constatar, após uma busca persistente, uma luz surgiu projetando um caminho para resposta a uma das curiosidades instigadoras: por que esta escola denomina-se Padre Schneider? Ainda que com uma única fonte oral, sem nenhuma documentação oficial, passou-se a aceitar a versão advinda da filha do prefeito da época de fundação. Mas, como a atitude investigativa não se encerra aqui, certamente ainda há mais por pesquisar em torno desse assunto. Tínhamos consciência ao desencadear este trabalho que não haveria tempo de reconstituir a história de meio século da

escola, ainda mais que sabíamos serem as fontes escassas, principalmente as documentais. O recurso das fontes orais, neste sentido, foi o meio mais propício para a reconstrução, na medida em que além de preservar a memória da escola, tínhamos a intenção de homenagear professoras e pessoas que por ela haviam passado. É necessário esclarecer que não mencionamos nomes de professoras de todas as épocas, mas as mesmas foram lembradas através de relatos de alunos e colegas. Sabemos hoje também que muitos alunos tomaram rumos diversos, deixando marcas indeléveis em fatos significativos trazidos à memória de seus colegas e professoras.

Não há como negar que o retorno ao passado encanta a quem mergulha em pesquisa de cunho historiográfico. Além disso, não houve recusa por parte dos que foram convidados a colaborar, a maioria sempre se mostrou disponível e interessada em remexer nas gavetas de sua memória, falar de sua época, descrever a sua escola, recordar com saudade de suas mestras e amigos de infância. Sentiram-se valorizados, além de entenderam os propósitos da investigação¹³. A memória da Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Schneider ao ser preservada pode também contribuir para a publicização da sua história, uma vez que memórias e histórias alimentam-se mutuamente, revigorando a identidade da instituição.

Durante as entrevistas também investigou-se como eram os saberes das professoras de outros tempos, as atividades que propunham em suas práticas pedagógicas. Foi efetuada uma espécie de viagem pela vida profissional das professoras, incluindo aspectos como formação inicial, experiência profissional e sua prática atual. Das várias tendências pedagógicas, que se modificam rapidamente às políticas educacionais que cada governo implanta, estão até hoje as professoras tentando adequar diferentes tendências à realidade que têm diante de si. Além disso, verificou-se aqui que por esta escola passaram e estão passando gerações de alunos que nesse lugar aprenderam e aprendem a ler, escrever, contar, conhecer melhor o lugar onde moram. Mas não só. Também aprendem a ser um cidadão digno. Hoje não há lousa e a maioria dos alunos possui um caderno *brochurão*, não usam canetas tinteiras, e sim lápis e canetas esferográficas, sentam em classes e não nos antigos bancos duplos que seus pais sentaram. São marcas de uma escola construída a partir de seu contexto temporal e local, forjada por uma comunidade que aqui e ali, a partir dos elementos da sua própria realidade, ajudou a edificá-la. São marcas do que se foi e do que fica. Nestes últimos parágrafos diz-se das marcas que ficam, e igualmente de uma consciência de que tudo que foi possível coletar através de narrativas e documentos, foi arquivado e/ou tornado público. Agora podemos afirmar com alegria que a Escola Municipal Padre Schneider, por muitos denominada “Escolinha”, hoje tem parte de sua história narrada e documentada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

¹³ No final do ano letivo de 2005, numa atividade festiva envolvendo vários depoentes, este trabalho foi devolvido à comunidade escolar em forma de produção textual acompanhada de imagens fotográficas.

BRITO, Fábio B. O passado que não está nos livros de História. Escola Municipal de Ensino Fundamental Therezinha Pimentel, Editora Abril, nov. 2003.

ERRANTE, Antoinette. Mas afinal, a memória é de quem? Histórias orais e modos de lembrar e contar. História da Educação, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 4, nº 8, set/ 2000.

FERREIRA, Marieta de Moraes & AMADO, Janaína. Usos e abusos da história oral. 3ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000.

FISCHER, Beatriz T. Daudt. Manuscrito, 2005.

_____. O poder que assujeita é o mesmo que se faz desejar. Revista Educação, UNISINOS, São Leopoldo, v.6, n.10, jan/jun. 2002.

GADOTTI, Moacir. Um legado de esperança. São Paulo: Cortez, 2001.

PARO, Vítor H. Reprovação escolar: renúncia à educação. São Paulo: Xamã, 2001.

WERLE, Flávia Obino Correa. In: LOMBARDI, José C.; NASCIMENTO, M. I. (orgs.). Fontes, história e historiografia da educação. São Paulo: Editores Associados, 2004.

_____. Conselhos escolares: implicações na gestão da escola básica. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PROFESSORA NELLY CUNHA E A PRODUÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS

Helenara Plaszewski Facin
Estudante do PPGE/Ufpel
helenaraf@yahoo.com.br.

Eliane Peres
Professora do PPGE/Ufpel

RESUMO:

Neste trabalho apresentamos a produção didática da professora Nelly Cunha (1920–1999), autora que teve uma expressiva produção de livros escolares no estado, do Rio Grande do Sul, entre os anos de 1960 a 1980. Analisando os livros por ela produzidos e mais documentos oficiais, escritos pessoais, diários, e, também, utilizando a história oral, a partir de entrevistas feitas com suas duas filhas e com co-autoras de suas obras, procuramos compreender como a professora tornou-se um dos maiores nomes na produção didática gaúcha. Nelly Cunha, professora e, posteriormente, formada em Jornalismo pela PUC/RS (1958), foi uma das redatoras da revista Cacique, atuou no CPOE (Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais), e, em 1969, fez parte da comitiva de professoras brasileiras que viajou aos Estados Unidos, no âmbito da política do COLTED (Comissão do Livro Técnico e Didático), no acordo MEC/USAID (United States Agency for International Development). Após essa viagem, nas décadas de 1970 e 1980, o nome de Nelly Cunha figura entre as autoras didáticas de maior 'prestígio' no Rio Grande do Sul. Suas obras didáticas e alguns aspectos dessa viagem são apresentados neste trabalho.

PALAVRAS-CHAVES: História da Educação; Livros Didáticos; Nelly Cunha.

INTRODUÇÃO

Este trabalho faz parte de uma pesquisa mais ampla desenvolvida como dissertação de Mestrado no PPGE da FaE/UFPel e denominada "Nelly Cunha e a produção de livros didáticos no Rio Grande do Sul (1960-1980)". A pesquisa está vinculada a um projeto interinstitucional (UFMG, UFPel, UFMT) desenvolvido desde 2001 e intitulado "Cartilhas Escolares: ideários, práticas pedagógicas e editoriais – construção de repertórios analíticos e de conhecimento sobre a história da alfabetização e das cartilhas (MG/RS/MT, 1870-1996)". No Rio Grande do Sul o projeto é coordenado pela Prof^a Dr^a Eliane Peres, da Faculdade de Educação da

Universidade Federal de Pelotas (FaE-UFPel). No contexto da pesquisa o objetivo inicial era fazer um levantamento das cartilhas produzidas e em circulação no Rio Grande do Sul. Pouco a pouco, porém, o nome de Nelly Cunha e sua vasta produção didática foram-se impondo com um possível e rico objeto de investigação. Surgia, assim, a pesquisa *Nelly Cunha e a produção de livros didáticos no Rio Grande do Sul (1960-1980)*.

O principal objetivo da investigação é analisar a trajetória profissional da professora Nelly Cunha procurando compreender como e por quê ela tornou-se uma das mais importantes autoras de livros didáticos no Rio Grande do Sul, entre os anos de 1960 a 1980, bem como analisar os livros por ela produzidos (projetos editoriais, propostas pedagógicas, periodização, circulação, etc.). Pela sua amplitude, apresentaremos, porém, neste trabalho, apenas parte dessa pesquisa, ou seja, pretendemos elencar as obras por ela produzidas e apresentar alguns dados referentes a sua trajetória profissional, enfatizando a viagem por ela realizada aos Estados Unidos, em 1969, com o principal objetivo de ‘aprender a fazer bons livros didáticos’. Ao que tudo indica, de um determinado ponto de vista, dessa viagem surtiram os efeitos desejados.

1. A DIFÍCIL TAREFA DE LOCALIZAR OS ‘RASTROS’ DEIXADOS POR NELLY CUNHA

Nosso primeiro contato que tivemos com o nome de Nelly Cunha foi através dos próprios livros/cartilhas que tínhamos então localizados, desde 2001, na coleta de dados do projeto “Cartilhas Escolares: ideários, práticas pedagógicas e editoriais – construção de repertórios analíticos e de conhecimento sobre a história da alfabetização e das cartilhas (MG/RS/MT, 1870-1996)”. Na busca de cartilhas produzidas no Rio Grande do Sul, o nome de Nelly era recorrente e as referências às suas obras para a escola primária igualmente. Isso nos interessou sobremaneira. Foi o primeiro passo para começar uma verdadeira *garimpagem pelos rastros* de Nelly Cunha. Sequer sabíamos se ela ainda estava viva! Fomos, então, em busca de informações. Tarefa difícil, que exigiu persistência. Verdadeiro exercício de paciência... Incessantes e

longínquas investigações, realizadas por intermédio da Internet, catálogos telefônicos, contatos pessoais e endereços eletrônicos, conduziram-nos às filhas de Nelly Cunha: Elaine Cunha da Silva e Nina Rosa da Cunha Wolff.

A primeira informação: a professora havia falecido em 1999. As filhas, contudo, acolheram a idéia da pesquisa, não medindo esforços para nos auxiliar. Elaine Cunha da Silva, residente em Porto Alegre (RS), foi a primeira a ser localizada e, além de nos colocar em contato com a outra filha de Nelly, sua irmã, Nina Rosa da Cunha Wolff, atualmente residente em Blumenau (SC), gentil e prestativamente nos concedeu entrevistas e, mais, doou todos os materiais da mãe guardados por elas cuidadosamente durante todos esses anos (os documentos oficiais e pessoais e as coleções de livros cuidadosamente encadernados). Nesses documentos encontram-se: os diplomas de normalista e jornalista; os rascunhos de uma antologia e de um livro de contos, que não chegou a ser editado; um diário de impressões da viagem aos Estados Unidos no ano de 1969; publicações referentes à viagem e seus livros; caderno de planos de 1941 a 1946 e fotos da trajetória da autora.

Nesse sentido, é importante fazer algumas considerações em relação aos arquivos privados como fontes de pesquisa. É válido destacar que recentemente os mesmos têm despertado grande interesse dos/as pesquisadores/as de diferentes áreas, pois desvendá-los possibilita compreender e entender muitas facetas da história que por outras vias tornam-se praticamente desconhecidas. Mignot (2002) observa que:

Guardados em sótãos e porões, conservados em gavetas fechadas a chaves, perdidos em bibliotecas cobertas pela poeira do tempo, arquivos pessoais são mantidos sob os cuidados de muitas famílias. Cobiçados, esses “legados incômodos” protegem segredos, aguçam curiosidades. Chegar até eles é tarefa árdua e imprevisível. Envolve conquistar confiança, revolver saudades, embaraçar-se com lágrimas.(p.17).

Tem sido assim nessa pesquisa: tivemos dificuldades, persistência e, finalmente, alegrias, ao localizar boa parte do *legado* de Nelly Cunha. Hoje sentimo-nos também responsáveis por essa história!

2. INÍCIO DA CARREIRA “LITERÁRIA”

A trajetória da professora Nelly Cunha como escritora inicia-se na redação de uma revista pedagógica, destinada ao público infanto-juvenil, denominada CACIQUE Revista Infantil, na qual desempenhou a função de redatora desde 15 de janeiro de 1958 a 30 de setembro de 1958, posteriormente, em 15 de outubro de 1958 a 31 de dezembro de 1959 atuou como redatora-chefe da revista.

Segundo a pesquisa de BASTOS (1994), na qual analisa a Revista Infantil Cacique:

A Revista foi editada de abril de 1954 até dezembro de 1959, totalizando sua publicação em 106 exemplares. Inicialmente, era de tiragem mensal (910 a 15.000 exemplares), mas de 1957 a 1959 tornou-se quinzenal. O sistema de venda avulsa e assinaturas, atingia diversas regiões do Estado e vários estados brasileiros, como se pode perceber na lista publicada na contracapa "Nossos Assinantes", a partir do número 58, de 1958. (p.91).

Após breve interrupção, a revista retornou em 1961, vinculada à Divisão de Cultura da SEC-RS, sob a direção da professora Maria Moritz. Apresentava alterações editoriais e gráficas, distribuição mensal e gratuita, e “uma nova linha ideológica com ênfase numa tendência nacionalista. Encerrou definitivamente sua publicação, em 1963. (BASTOS, 1994, p.91)

A revista apresentou um conteúdo bastante variado como: histórias infantis, palavras cruzadas, charadas, ilusão de ótica, música e letra, histórias em quadrinhos, curiosidades, “coisas que tu podes fazer”, desenhos para colorir, jogos e passatempos, cantinho dos curiosos, poesias, monumentos da Capital Gaúcha, concurso de grandes vultos da

humanidade com premiações de livros que gostaria de receber, coleção de flâmulas de clubes de futebol, álbum, temas regionais e cultural geral.

Cabe apresentar neste estudo, uma lista de histórias escritas por Nelly Cunha para a Revista Infantil Cacique, não com a intenção de contabilizar o número de produções, mas de maneira a apresentá-las como uma reflexão sobre o estilo, gosto e uma noção mais geral sobre este trabalho realizado na revista. Os títulos listados a seguir, estão em ordem cronológica:

I - A História Maravilhosa da Música (p.20-30/05/58)

II - A História Maravilhosa da Música – Os Trovadores Medievais (p.16–15/07/58)

III - A História Maravilhosa da Música - A origem do Piano (p.12-31/07/58)

IV - A História Maravilhosa da Música - Os Grandes compositores do Século XVIII João Sebastião Bach (p.22- 15/08/58)

V - A História Maravilhosa da Música – Músicos dos séculos XIX e XX - Carlos Gomes - O brasileiro que venceu - Canção e Vila-Lobos – Impressões Seresteiras (p.19 - 30/10/58)

VI - A flor do jacarandá (p.15 - 30/04/59)

VII - Festa de São João (p.1 - 15/06/59)

VIII - Vovô Zeferino (p.29 - 15/11/59)

IX - Elixir mágico (p.1 - 15/12/59)

X - O Navio Submerso (p.3 - 31/12/59)

As análises realizadas até aqui nos conduzem a uma reflexão sobre os temas escritos pela autora, ou seja, a referência pelo enredo na maioria dos seus contos ou histórias, estão relacionados com a música, com os sons, ritmos, melodias, vultos da música ou estilos, intimamente ligados por seu apreço musical e sua formação como pianista. Nelly fez curso de piano no Conservatório Mozart, na cidade de Porto Alegre, na qual realizou várias apresentações artísticas e atuava num programa semanal em emissora da ráiodifusão nesta cidade.

Conforme a entrevista realizada com as filhas de Nelly Cunha, nas lembranças desta época, destacam que a mãe conheceu muitas pessoas que trabalhavam na revista, fez vários amigos, mas em especial, criou fortes laços de amizade e uma parceria com a professora Helga Joanna Trein, que resultaria em uma parceria posterior também na produção didática. Naquele tempo, Helga, além de escrever algumas histórias, desempenhou a função de desenhista da Revista Infantil Cacique.

3. AS OBRAS DIDÁTICAS DE NELLY CUNHA

Ao mencionarmos os livros didáticos, apresentamos a coleção ESTRADA ILUMINADA, publicada pela Editora do Brasil S/A, localizado o exemplar da 5ª edição de 1960 e o de 1967, que Nelly Cunha produziu, em co-autoria com a professora Cecy Cordeiro Thofehrn, sendo assim organizada:

BICHANO E ZUMBI – Leitura intermediária e Matemática, 1º ano primário.

A FESTA DO VAGA-LUME – Linguagem e Matemática, 2º ano primário.

O ÁLBUM MARAVILHOSO – Linguagem e Matemática, 3º ano primário.

CANTO DA MINHA TERRA – Linguagem e Matemática, 4º ano primário.

CURSO DE ADMISSÃO – Linguagem, Matemática, História e Geografia.

RODEIO DE ESTRELAS – Antologia e Gramática Aplicada.

EXERCÍCIOS DE GRAMÁTICA E MATEMÁTICA SIGNIFICATIVA, 2º ano.

EXERCÍCIOS DE GRAMÁTICA E MATEMÁTICA SIGNIFICATIVA, 3º ano.

EXERCÍCIOS DE GRAMÁTICA E MATEMÁTICA SIGNIFICATIVA, 4º ano.

No ano de 1960 saiu publicada a SÉRIE ERA UMA VEZ, pela Editora Globo, de Porto Alegre, em co-autoria com Helga Trein. A Série é assim constituída:

1. TRAVESSURAS PIRULIM – Linguagem, Gramática Funcional, Matemática, Estudos Sociais e Ciências Naturais, 2º ano primário.

2. PÁGINAS DO SUL – Linguagem, Gramática Funcional, Matemática, Estudos Sociais e Ciências Naturais, 3º ano primário.

3. O CANTO DO BRASILEIRO – Linguagem, Gramática Funcional, Matemática, Estudos Sociais e Ciências Naturais, 4º ano primário.

4. PINCELADAS VERDE-AMARELAS – Linguagem, Gramática Funcional, Matemática, Estudos Sociais e Ciências Naturais, para Admissão ao Ginásio (5º ano primário).

Outra coleção é publicada, novamente em co-autoria com Cecy Cordeiro Thofehn, NOSSA TERRA NOSSA GENTE - Linguagem, Matemática Moderna, Estudos Sociais, Moral e Cívica. (1º ao 5º ano primário). Interessante destacar que no arquivo da autora encontra-se uma coleção s/d da 4ª edição e outra editada no ano de 1974 na sua 28ª edição.

Ao não mencionar especificamente o ano da primeira edição, nos identificamos com as idéias de Alain Choppin, que uma das grandes dificuldades que os historiadores do livro didático esbarram é em relação às edições didáticas, pois a falta de identificação nos livros, certamente limita uma certeza na data precisa, mas não diminui, entretanto, seu interesse.

Assim, citamos os diversos fatores que explicam a negligência que por muito tempo caracterizou a relação dos pesquisadores com o livro escolar. Segundo Choppin (2002), o pouco interesse, durante muito tempo demonstrado pelos pesquisadores, pelo livro escolar, decorre também da dificuldade do acesso às coleções, à sua incompletude e dispersão. Aparentemente de maneira paradoxal, “devido à grande

quantidade de sua produção, a conservação dos manuais não foi corretamente assegurada” (p.8).

Além das limitações acima, lida-se com um número ainda reduzido de pesquisas sobre livros escolares no país.

Em 1969, ao que tudo indica, depois de produzir três coleções de livros, Nelly Cunha foi uma das professoras brasileiras, autoras de livros didáticos, escolhidas para viajar aos Estados Unidos, no âmbito da política do COLTED (Comissão do Livro Técnico e Didático – decreto criado em 16/06/1966), no acordo MEC/USAID (Agência Norte-americana para o Desenvolvimento Internacional). Do Rio Grande do Sul, além de Nelly Cunha, fez parte dessa missão, Sydia Sant’Anna Bopp, Técnica em Educação da SEC/RS e também reconhecida autora de livros escolares. Outras dez profissionais - todas mulheres, professoras, assessoras, coordenadoras ou técnicas educacionais - estavam no grupo, sendo que uma delas era de Minas Gerais e as restantes de São Paulo e do Rio de Janeiro.

É importante ressaltar que essa viagem foi uma iniciativa do COLTED/MEC/USAID em colaboração com editoras brasileiras. Nelly Cunha foi indicada pela Editora Globo para fazer parte da comitiva.

O documento Program Information and Itinerary, que nos foi doado pelas filhas de Nelly Cunha, e fora distribuído à comitiva pelo U. S. Department of Health, Education and Welfare antes da viagem, continha os objetivos do programa, itinerários e atividades das participantes e indica que:

O objetivo deste programa é de ajudar o Governo Brasileiro, em colaboração com os editores de livros escolares, a ter disponível um suprimento adequado de livros escolares para os alunos de escolas primárias e de ginásios, bem como de prover livros, de baixo custo, aos estudantes universitários no Brasil.

Através da Comissão de Livros Técnicos e Didáticos (COLTED) do Ministério da Educação e Cultura, a USAID

dá assistência técnica para incrementar o suprimento de livros escolares e para estimular e melhorar dentro das salas de aula o uso eficaz de livros didáticos e outros materiais de ensino.

Referindo-se às professoras da comitiva o documento registra:

Estas participantes ocupam cargos de liderança em educação primária no nível estadual, sendo, outrossim, autoras de renome de livros de ensino para escolas primárias publicados por dez diferentes casas editoras do Brasil. Elas foram recomendadas pela COLTED e USAID para tomar parte nesse programa de treinamento por observação, visando a que venham a produzir, não somente mais, como melhores livros escolares e manuais para professoras e, assim, melhorar a qualidade da instrução.

Uma espécie de relatório diário datilografado, de autoria de Nelly Cunha, registra os vários estados e cidades visitados, bem como as inúmeras instituições e palestras que o grupo participou. Para dar apenas alguns exemplos: na cidade de Washington, primeira etapa da viagem, estiveram no Federal City College/Educational Material Center, Instructional Materials Center, Smithsonian Institution; em New York foram a American Educational Publishers Institute, Holt, Rhinehart e Winston INC/School Department, Teacher College, Bank Street College. Estiveram, ainda, nas cidades de Newton e Boston – Massachusetts; Springfield, Chicago e Evanston – Illinois; Columbus – Ohio. Nesses lugares, as visitas concentravam-se em escolas, universidades, departamentos oficiais, bibliotecas, centros de treinamentos, instituições de apoio, fomento e ‘formação’ de autores de livros escolares, além de várias visitas culturais a museus, memoriais, igrejas, academias, etc. As muitas palestras que assistiram giravam em torno das temáticas da produção, edição, utilização do livro didático, das ‘técnicas’ de escrever

um 'bom livro', das características de um 'bom livro', das funções do editor, da importância de equipes para 'confeção' de livros didáticos, das diferentes etapas de preparação de um livro e do guia do professor, dos materiais auxiliares, da importância da ilustração, da relação entre editores e autores, dos aspectos gráficos dos livros, do *treinamento* de professores, da avaliação dos livros, dos livros para *ensino acelerado*, *ensino regular* e *ensino de crianças mais lentas*, das relações entre organizações educacionais e editoras, etc. Temas mais gerais, como por exemplo, desenvolvimento infantil, métodos de ensino, currículo escolar, disciplinas escolares, eram também abordados nesses encontros, conforme o minucioso registro das palestras feito pela professora Nelly Cunha.

Depois de realizada essa viagem, em 1970, Nelly Cunha reorganizou e publicou pela segunda vez, pela Editora Globo, a SÉRIE ERA UMA VEZ, feita em co-autoria com Helga Trein:

1. NOVAS TRAVESSURAS PIRULIM (2º ano primário) – Livro de leitura, Caderno de Exercícios de linguagem, Caderno de Matemática, Manual do Professor (Leitura e Exercícios de Linguagem) e Manual do Professor (Exercícios de Matemática).

2. PÁGINAS DO SUL (3º ano primário) – Livro de leitura, Caderno de Exercícios de linguagem, Caderno de Matemática e Manual do Professor (Leitura e Exercícios de Linguagem) e Manual do Professor (Exercícios de Matemática).

3. CANTO DO BRASILEIRO (4º ano primário) - Livro de leitura, Caderno de Exercícios de linguagem, Caderno de Matemática, Manual do Professor (Leitura, Exercícios de Linguagem e Matemática).

4. PINCELADAS VERDE-AMARELAS (Admissão ao Ginásio - 5º ano primário) - Livro de leitura, Caderno de Exercícios de linguagem, Caderno de Matemática, Manual do Professor (Leitura e Exercícios de Linguagem) e Manual do Professor (Exercícios de Matemática).

Um grande diferencial observado no conteúdo dos livros, após a viagem, é que eles destacam-se por apresentar além do livro texto, um manual para o professor, livro de leitura e caderno de exercícios.

Nelly Cunha fez, ainda, uma parceria com as professoras Teresa Iara Palmira Fabretti e Zélia Maria Sequeira de Carvalho e produziu os seguintes livros, sendo todos publicados pela Editora Globo:

1. ALEGRIA, ALEGRIA, 1ª série – Era integrada pelos seguintes volumes: Pré-livro, 1º Caderno de Atividades, 2º Caderno de Atividades, Leitura Intermediária e Manual do Professor (1973).

Na seqüência, e na mesma linha de ALEGRIA, ALEGRIA, em 1974 e 1975, foram publicados:

2. E AGORA, ANDRÉ?, destinado à 2ª série do 1º Grau e integrada pelos seguintes volumes: Livro-texto de Comunicação e Expressão, Integração Social e Ciências, Caderno de Atividades de Matemática e Manual do Professor.

3. PEQUENOS TURISTAS, obra para a 3ª série do 1º Grau, integrada dos seguintes volumes: Livro-texto de Comunicação e Expressão, Integração Social e Ciências, Caderno de Atividades de Matemática e Manual do Professor.

4. QUERÊNCIA, para a 4ª série do 1º Grau, os seguintes volumes: Livro-texto de Comunicação e Expressão, Integração Social e Ciências, Caderno de Atividades de Matemática e Manual do Professor.

5. RUMO CERTO, voltada para a 5ª série do 1º Grau, contém os seguintes volumes: Livro-texto de Comunicação e Expressão, Integração Social e Ciências, Caderno de Atividades de Matemática e Manual do Professor.

6. ESPIRAL, publicou em 1975, para a 6ª série do 1º Grau. A obra é composta dos seguintes volumes: Livro-texto de Comunicação e Expressão, Integração Social e Ciências, Caderno de Atividades de Matemática e Manual do Professor.

Em 1976 produz uma nova coleção, novamente em co-autoria com Teresa Iara Palmira Fabretti e Zélia Maria Sequeira de Carvalho, e

editada pela Globo, com a denominação de TAPETE VERDE - 1ª a 4ª séries - Livro Integrado e Caderno de Atividades.

Ao entrevistarmos a professora Teresa Lara Palmini Fabretti, em 08 de fevereiro de 2006, atualmente com 74 anos de idade e morando em Porto Alegre, a mesma destaca que em 1976:

[...] o Senhor José Otávio Bertaso [na época diretor da Editora Globo] nos chamou novamente para um novo desafio, montar a série TAPETE VERDE. Apresentou as dificuldades e a crise em que a editora passava naquele momento e determinou algumas normas para a elaboração desta série, ou seja, no que se refere à impressão dos livros didáticos, nos deram como opção de escolher uma só cor de tinta e o tipo de papel mudaria em relação à textura. Referente ao tipo de letra, método de apresentação e o desenho ilustrativo permaneceria no mesmo molde dos livros publicados anteriormente. [...] A partir destas recomendações optamos pelo título da série, que lembrava os campos e as matas. Então escolhemos o nome de TAPETE VERDE utilizando a única cor verde.

A última produção de Nelly Cunha que tivemos conhecimento foi publicada no ano de 1979 pela Editora do Brasil e foi escrita em co-autoria com Lara Thofhern Coelho, filha de Cecy Cordeiro Thofhern, que já havia falecido em 1971. Trata-se da coleção PARALELAS – Livros de 1ª à 4ª séries, da área Comunicação e Expressão - Língua Portuguesa.

Para finalizar gostaríamos de destacar que pode parecer pouco apresentar o levantamento das obras produzidas por Nelly Cunha e co-autoras, mas ele é resultado de um longo e penoso trabalho de pesquisa e esforço de localização dos exemplares, uma vez que é extremamente difícil, pela falta de acervo e políticas de guarda de livros didáticos no Brasil, localizar esses impressos de destinação escolar, como muito bem alertaram pesquisadores de livros/manuais escolares como, por exemplo, Chopin (2002) e Galvão & Batista (2003).

ARTICULAÇÕES FINAIS

Nesta fase do trabalho, conforme os dados apresentados, percebemos a potencialidade de estudar a história de vida da professora Nelly Cunha, pois permite compreender melhor um momento chave da história da produção e circulação dos livros escolares no Rio Grande do Sul. Suas obras concentram-se em um período de grande incentivo à produção de livros escolares, principalmente pelo CPOE (Centro de Pesquisa e Orientação Educacionais), vinculado à SEC/RS e que tinha uma política voltada para a produção local de livros; pela Editora Globo, amplamente conhecida pela sua inserção no mercado dos livros didáticos, e, finalmente, pela política do COLTED. Nelly Cunha esteve vinculada a esses órgãos e foi, de alguma forma, produtora e produzida como autora de livros escolares nesse contexto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARAPICARA, José Oliveira. **A USAID e a educação brasileira**: um estudo a partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982.
- BASTOS, Maria Helena Câmara. **Imprensa Pedagógica Rio-Grandense: CACIQUE – a revista da garotada gaúcha (1954-1963)**. Educação. Faculdade de Educação, Porto Alegre, ano XVII, nº 27, 1994, p.85-100.
- CHOPIN, Alain. **O historiador e o livro escolar**. História da Educação. Pelotas: ASPHE, n.11, abril 2002.
- DECRETO Nº 58.653, DE 16 DE JUNHO DE 1966**. Disponível na internet <http://www.prolei.inep.gov.br/prolei/anexo.do;jsessionid> Acesso em 10 fev 2006
- DECRETO Nº 59.355, DE 4 DE OUTUBRO DE 1966**. Disponível na internet: <http://www.prolei.inep.gov.br/prolei/anexo.do;jsessionid> Acesso em 10 fev.2006
- GALVÃO, Ana Maria & BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Manuais Escolares e Pesquisa em História. In: VEIGA, Cynthia Greive & FONSECA, Thaís Nívia Lima e. **História e Historiografia no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003
- MIGNOT, Ana Crystina Venancio. **Baú de memórias, bastidores de histórias**: o legado pioneiro de Armanda Álvaro Alberto. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

PROFESSORAS PRIMÁRIAS LEIGAS: VOCAÇÃO OU PROFISSÃO?

Lisiane Sias Manke¹

PPGE/FAE/UFPeI
lisianemanke@yahoo.com.br

Resumo

Este trabalho apresenta aspectos da pesquisa que está sendo desenvolvida no curso de Mestrado em Educação da FAE/UFPeI, que busca analisar e investigar a história de vida de professoras primárias leigas, isto é, professoras que iniciaram a profissão docente sem formação pedagógica. De forma a apropriar-se destas histórias a pesquisa utiliza a metodologia apresentada pela história oral, mais especificamente, a história oral de vida. Neste momento, busca-se discutir os motivos que foram levados em consideração, pelas professoras investigadas, quando optaram pelo magistério primário. Foram treze as entrevistas realizadas, com professoras primárias leigas, que iniciaram as atividades docentes entre os anos de 1960 a 1970, vinculadas à Secretaria Municipal de Educação do município de Pelotas/RS.

Introdução

O presente trabalho está vinculado ao projeto de pesquisa que venho desenvolvendo junto ao PPGE da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, vinculado à linha de pesquisa em História da Educação, que tem como principal objetivo investigar a trajetória de vida social e profissional de professoras primárias leigas, isto é, professoras que iniciaram a profissão docente sem formação pedagógica, buscando observar duas questões centrais: como tornaram-se professoras e como realizavam a prática pedagógica.

A história oral apresenta-se como uma ferramenta de aproximação com a fonte analisada, a partir desta metodologia foram realizadas entrevistas com treze professoras leigas, que haviam iniciado a carreira profissional sem formação pedagógica, entre as décadas de 1960 e 1970,

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, da linha de pesquisa em História da Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas. Sobre a orientação da Prof^a. Dr^a. Eliane T. Peres.

todas vinculadas à Secretaria Municipal de Educação do município de Pelotas/RS. Portanto, este estudo tem por essência o uso da história oral, de forma a buscar uma aproximação com a memória dos sujeitos pesquisados. Assim, a memória apresenta-se com principal fonte histórica, enquanto, a história oral como metodologia de pesquisa. E, neste caso, a história oral de vida, na qual as depoentes colocam as experiências pessoais que contribuíram/contribuem para a formação de sua identidade. Segundo Queiroz (1988, p.20), “a história de vida se define como o relato de um narrador sobre sua existência através do tempo, tentando reconstituir os acontecimentos que vivenciou e transmitir a experiência que adquiriu”.

Neste artigo discutem-se as razões que levaram estas treze mulheres a tornarem-se professoras. Vocação? Ou busca pela profissionalização? Por não terem formação pedagógica no momento em que iniciaram a profissão docente, este início profissional teve grande significado na vida destas professoras. Esta “oportunidade” inicial apresentou-se de forma diferenciada para estas. Em alguns casos, significou o início de uma sonhada profissão, o desempenho de uma “vocação”. Já para outras professoras esta “oportunidade” representou a conquista da independência financeira, ou ainda, uma forma de profissionalizar-se. No entanto, em circunstâncias bastante singulares, a docência leiga proporcionou a estas mulheres “tornarem-se professoras”.

O INGRESSO NA PROFISSÃO DOCENTE

Ao analisar a história de vida de cada uma das professoras leigas entrevistadas, busca-se o conjunto, o grupo, no qual as relações profissionais são estabelecidas. Para isto, parte-se do indivíduo. A partir da história individual de cada uma das professoras se extrai a história coletiva, salvaguardando-se a individualidade de cada história de vida. Desta forma, a história oral valoriza o indivíduo que narra a sua história. Conforme THOMSON (1996, p.71), a exploração coletiva de histórias de

vida em projetos participativos pode ajudar as pessoas a reconhecer e valorizar experiências que foram silenciadas, ou a enfrentar aspectos difíceis e dolorosos de suas vidas. O próprio fato de serem entrevistadas faz com que as professoras se sintam gratificadas, pois de certa forma o contexto em que tornaram-se professoras, passa a ser importante para alguém e falar sobre ele é motivo de satisfação, na maioria dos casos.

A história de vida, no entanto, está fortemente envolvida em acontecimentos sociais, sendo os fatos sociais, muitas vezes, referência para recordações pessoais. Segundo STEPHANOU (1998, p.138), a história começa onde a memória social acaba, e cabe à história dessacralizar a memória enquanto tradição. Desta forma, enquanto a memória é a vivência presente do passado, a história é a representação do passado. Assim, através das lembranças individuais relacionadas com o contexto social, se estabelece a (re)construção da história de determinado grupo social, que neste caso, é representado pela história de vida de professoras primárias leigas.

Os depoimentos demonstram que a profissão foi/é algo de grande importância na vida das professoras entrevistadas. O início profissional foi caracterizado pelas professoras, como um momento em que lhes foi oferecida a “oportunidade” de serem professoras. Oportunidade esta, marcada por diversas dificuldades, pois não tinham formação pedagógica e contavam com baixa escolarização (5ª a 8ª série), o que exigia grande dedicação e empenho para o exercício da profissão. Além disso, deveriam iniciar o trabalho na zona rural do município, o que causava grandes transtornos para as professoras oriundas de zona urbana, impedindo-as inclusive de continuarem os estudos.

Desta forma, o ingresso no magistério de forma leiga teve diferentes significados para estas professoras. Representando não apenas o início de uma profissão, muito desejada por algumas professoras, como também a possibilidade da independência financeira, para outras. Assim, observa-se que os motivos que levaram ao desempenho da profissão docente não foram unânimes entre as

professoras. GONÇALVES aborda este aspecto observando os motivos que levam a escolha da profissão docente:

Os estudos demonstraram que são múltiplas as razões pelas quais se escolhe o ensino como profissão, concorrendo nessa decisão fatores de ordem material e de ordem estritamente profissional. Ambos os aspectos estão sempre presentes na escolha da carreira, sendo a predominância de uns sobre outros frutos de condições individuais e circunstanciais (1992, p.162).

Assim, as histórias de vida analisadas permitem perceber uma diversidade de motivos que levaram ao desempenho da profissão docente. Das treze histórias analisadas, apenas cinco professoras sempre “sonharam” em ser professoras. As demais (oito) professoras buscaram a carreira docente como uma forma de profissionalizarem-se.

VOCAÇÃO OU PROFISSÃO?

Conforme ASSUNÇÃO (1996, p.14), quando o “discurso de vocação” se apresenta, os outros se calam, pois ele é conclusivo, traz a idéia de algo sobrenatural, inato, de uma força interna que orienta as pessoas para determinada profissão. No entanto, não é o que se percebe no relato de cinco professoras, que apesar de justificarem a opção pelo magistério como vocação, deixam transparecer em seus depoimentos que o “sonho de ser professora” foi influenciado por questões externas, como: boa experiência escolar na infância, influência familiar, representação social da profissão docente, isto é, status social, conforme se pode observar nos depoimentos que seguem. A professora Flora afirma:

Sempre sonhei em ser professora, desde o tempo da escola. Por que quando nós íamos para o colégio eu era professora dos meus irmãos, fazíamos uma sala de aula de brinquedo e eu ensinava eles. E às vezes mexiam comigo: - E ai vai ser professora?, Eu sempre gostei muito, sempre quis ser professora! (2005).

A professora Flora sempre viveu na zona rural, desde sua infância. Diante das dificuldades da vida na zona rural e das tarefas um tanto árduas, ensinar os irmãos era uma brincadeira. Ter tempo e disponibilidade para “brincar de escola” tornava-se uma atividade prazerosa, o que sem dúvida motivou a jovem Flora a cultivar o sonho pela profissão docente, que mais tarde concretizou-se.

A professora Sueli e a professora Alda apresentam, nos relatos, os motivos que as influenciaram no “querer ser professora”:

Desde criança eu brincava de ser professora, eu tinha três primas que eram professoras, e eu me espelhava muito nelas, elas eram todas mais velhas do que eu. E quando eu ia para casa da minha tia eu ficava observando elas confeccionarem aqueles materiais de magistério, e eu me influenciava muito com aquilo. Ai eu ficava brincando com as crianças da minha idade, brincando de professora e sempre eu era a professora, eu queria dar aula e tal... (Sueli, 2005)

Eu fui aluna do meu pai, que foi meu professor, meu primeiro mestre, como eu sempre digo, foi para mim um ícone, não só como pai, mas como exemplo de profissional da educação... e isso foi me fazendo pegar gosto pela profissão... e querer ser professora... (Alda, 2005)

Ambas as professoras cultivaram desde a infância o gosto pelo magistério, espelhando-se em profissionais da educação que, acima de tudo, eram exemplos, referências, eram “personalidades” a serem seguidas. Além disso, ser professora trazia certo prestígio, e tornar-se uma “pessoa respeitada e admirada” por todos, incentivou na escolha da profissão, conforme também expressa a professora Sonia:

Na minha época aquilo era uma coisa assim, em que o professor era valorizado, tinha status, era uma pessoa importante. Eu ainda estudei em uma escola meio pra fora e o professor era muito valorizado, eu lembro de ter pedido para a mãe para a professora ir

almoçar lá em casa, e a gente enfeitava a nossa casa e a mãe fazia comida especial, pra receber a professora. Então eu tinha aquela vontade de ser professora, porque naquela época os pais valorizavam muito o professor, os alunos respeitavam muito o professor (2005).

A professora Romilda também sentiu-se motivada a escolher a profissão, devido às primeiras experiências com a vida escolar: “desde que eu estava no colégio, sempre fui muito aplicada, e sempre gostei muito da escola...(2005)”. Percebe-se que estas cinco professoras, ao mesmo tempo em que demonstraram o desejo em desempenhar a profissão docente desde cedo, também deixam transparecer os motivos que as influenciaram a “sonhar em ser professora”. GONÇALVES (1992), ao abordar o assunto, a partir do estudo realizado com 32 professoras primárias através de entrevistas, faz a seguinte constatação:

As professoras cuja “vocaçãõ” as terá levado a optar pela carreira no ensino primário afirmaram que na sua decisão de escolha pesaram o “sempre ter sonhado ser professora”, “gostar da profissão” e “gostar de trabalhar com crianças”. Como facilmente se constata, são razões subjetivas que determinam a escolha profissional, correspondendo a um determinado imaginário pessoal e social, que poderá ter induzido a esta profissão, mais do que uma motivação intrínseca. As restantes seguiram a carreira docente no ensino primário, fundamentalmente, por “inexistência de outras alternativas” profissionais, ou por “razões de natureza econômica”. (Gonçalves, 1992, p.163).

Observa-se, assim, uma aproximação do estudo do autor, com as entrevistas analisadas no que se refere aos motivos que pesaram para estas cinco professoras desejarem a profissão docente, pois os discursos vão da “vocaçãõ” ao “sonho fomentado”, expressando-se ora explícito ora implicitamente na opção pelo magistério. Como observa-se na fala da professora Sonia: “o professor era valorizado, tinha status... então eu tinha aquela vontade de ser professora...”.

Conforme também citado por GONÇALVES (1992), as demais professoras (oito) seguiram a carreira docente, fundamentalmente, por inexistência de outra alternativa profissional ou por razões financeiras. Como se pode observar em alguns relatos:

Bom, a princípio eu nunca tinha pensado em ser professora, foi uma profissão que eu iniciei sem nunca um dia ter sonhado em ser professora. Eu casei muito cedo, eu sou da zona rural, interior de Pelotas hoje Capão do Leão, e muito cedo eu me separei e daí eu tinha que trabalhar, eu tinha 19 anos. (Zilá, 2005).

Eu não tinha pensado antes, eu já estudava em casa, e queria seguir estudando, mas eu não tinha pensado em ser professora. Foi a nossa professora que sugeriu, e eu comecei e gostei. E também lá fora não tinha muitas opções. (Terezinha, 2005).

Eu estava procurando serviço, estava acabando o curso de auxiliar de escritório, quando me avisaram que a Secretaria de Educação estava admitindo professoras.... e continuei sempre, eu já estava naquilo, e acabei me acostumando e gostando. E depois o serviço estava muito difícil era muito difícil arrumar uma boa colocação. (Neli, 2005)

A profissionalização, desta forma, abriu a perspectiva de uma atividade remunerada, que possibilitava a independência financeira. Assim, em alguns casos, a carreira docente tornou-se um ótimo “negócio”, mesmo para quem não cogitava esta profissão, como a professora Zilá que, com o fim do casamento, precisou desenvolver uma atividade remunerada. Da mesma forma, para quem morava na zona rural, a possibilidade de seguir outro caminho que não fosse o trabalho agrícola, era limitada. Assim, também, como para quem residia na zona urbana, ingressar no mercado de trabalho não era tarefa fácil. Desta forma, ingressar em uma profissão sem a necessidade de um preparo prévio, e que ainda oferecia certo prestígio social, tornava-se uma boa opção profissional.

Além dos motivos que se observa nos relatos acima, tornar-se professora poderia ser um desejo da família. Foi o caso da professora Ieda:

Eu terminei o ginásio, naquela época, e aí, eu queria ser aeromoça ou entrar para o colégio agrícola, meu pai não deixou, ele queria que eu fosse professora. Bom, então se ele quer que eu seja professora, eu vou entrar agora, por que naquela época tinha umas quantas amigas que entravam só com o ginásio.(2005)

De forma clara a professora revela que a carreira profissional não foi uma escolha pessoal. Sua escolha profissional não condizia com aquilo que o pai idealizou para a “filha-mulher”. Mas, pelo que se pode observar, foi com naturalidade que o desejo do pai foi aceito pela filha, sem transgressões. Visto que, ser professora era a atividade ideal para as “filhas-mulheres”, condição aceita, inclusive, por elas.

Percebe-se, neste caso, relações de gênero caracterizadas por atitudes de poder e submissão, como analisa ASSUNÇÃO:

As relações de gênero são construídas e refletem concepções que foram incorporadas por homens e mulheres e se fazem presentes em suas atitudes, como é o caso das relações de poder, de dominação, de submissão... a produção de determinadas concepções e atitudes não se deu apenas pelo homem ou pela mulher separadamente, mas na relação entre eles e apoiada em condições propícias (1996, p.18).

Assim, nesta relação de dominação, o dever de filha era obedecer à vontade do pai, que vislumbrava o melhor para esta, pois o magistério não se apresentava como uma simples profissão, mas uma profissão que preparava para o papel de “futura esposa e mãe”, situação incorporada também com naturalidade pela própria professora, quando esta afirma: “... isso tudo foi muito bom, me ajudou muito, até na educação dos meus filhos...” (Ieda, 2005).

JANE ALMEIDA (1998), ao abordar questões referentes à feminização do magistério primário, observa que, no final do século XIX e no século XX, houve um ingresso significativo de mulheres no magistério, justificado, a princípio, pelo aumento quantitativo do campo educacional. O discurso ideológico que se seguiu a esta feminização do magistério, constituiu-se no fato de a docência estar ligada às idéias de domesticidade e maternidade. Assim cuidar de crianças e educar era missão feminina, por isso o magistério revelava-se um lugar feminino por excelência. A autora ainda afirma:

Os atributos de casamento, domesticidade e maternidade continuaram sendo um aval para o exercício do magistério pelas mulheres através da visão masculina (e também algumas femininas), vindas de setores sociais, políticos e oficiais que ditavam as normatizações vigentes no período. A concepção de maternidade e a ênfase em ser da natureza feminina cuidar de crianças permitiu indiretamente o trânsito das mulheres do espaço doméstico para o público.(Almeida, 1998, p.118).

Assim, o “ser professora” consagrou-se, através das décadas, na possibilidade de exercício profissional vinculado à missão das mulheres enquanto educadoras. Desta forma, a mulher profissionaliza-se sem afastar-se da sua vocação maternal.

Entre as oito professoras que investiram na carreira docente como forma de profissionalizarem-se está a professora Loreni, ela conta que sempre teve vontade de estudar:

“eu terminei na 5ª série, tinha 12 anos, e a minha professora queria que eu continuasse estudando, eu também queria, mas não tinha escola de 1º grau completo na zona rural, então tinha que se deslocar para a cidade, e meus pais não tinham condições, e era assim, se meu irmão mais velho não tinha estudo eu também não podia.”

Diante de tais dificuldades, o casamento era uma alternativa que apresentava-se, conforme conta a professora:

Depois de ter ficado parada 4 anos surgiu a 6ª série na escola Benjamim Constan e eu não perdi tempo, meus pais não queriam naquele tempo, mas eu e mais 3 colegas combinamos de fazer o 1º grau, por que, depois implantaram a 7ª e a 8ª série. Mas eu depois que fiz a 7ª série achei melhor casar, por que casar era tudo, né? Casei parei um anos de estudar, quando então fiquei grávida. Nós morávamos com um tio do meu esposo, e cuidávamos de uma lavoura de aspargo. O meu tio era diretor da escola, e um dia eu fui conversar com ele, e disse: “Tio Elves eu gostaria de continuar estudando, mas é tão difícil, quem sabe eu faço um supletivo para terminar o 1º grau”, e então ele me respondeu: “não te preocupa, eu vou todos os dias de manhã cedo para o colégio e tu vais comigo”. E foi o que eu fiz, então conversei com o meu marido, arrumei uma menina para ficar com a Juliana, ela tinha dois meses, e assim retomei os estudos. Nesta época eu tinha 21 anos, mas eu passei muito trabalho, de manhã antes de ir para o colégio, na época do aspargo eu levantava cedo e ia na lavoura ajudava ele a organizar tudo e voltava para a casa, me lavava e as dez para as oito [horas] eu ia correndo até o tio Elves e ia com ele para o colégio. E para estudar eu não tinha tempo, tinha que prestar atenção na aula, ai de tarde eu tinha a minha filha para cuidar, tinha a casa e ainda ajudava meu esposo na lavoura. Mas terminei a 8ª série. E no final daquele mesmo ano, engravidei da Fernanda, e foi tudo “aos trancos e barrancos”, no dia da formatura eu já estava com barriga, e no ano seguinte a Fernanda nasceu e em setembro me chamaram para começar a trabalhar, como professora, não deu nem tempo de parar muito. (Loreni, 2005).

Percebe-se que a opção da família de Loreni era de que o “filho-homem” tivesse a preferência em continuar os estudos. Provavelmente por que a filha tinha a possibilidade de casar e viver sobre a responsabilidade do marido, enquanto o filho teria a “obrigação” de sustentar uma família. No entanto, para Loreni, ser esposa e mãe não era o suficiente, a busca pela profissionalização deu-se através da continuidade dos estudos e, conseqüentemente, a profissão docente apresentou-se como uma possibilidade de trabalho. Assim, a esposa e

mãe passou a exercer a profissão docente em uma escola próxima a sua residência na zona rural, ao concluir a 8ª série, conciliando família e profissão. Sobre este aspecto BRUCHINI e AMADO (1988, p.7) afirmam que a preferência feminina pelo magistério primário justifica-se, não apenas por questões referentes à vocação maternal do magistério, mas também pela possibilidade de conciliar os papéis domésticos e profissionais, sendo uma ocupação que permitia harmonizar vida familiar e profissional.

Para ALMEIDA (1996), o ingresso na carreira docente para as mulheres significava ainda:

Ser professora representava um prolongamento das funções domésticas e instruir e educar crianças, sob o mascaramento da missão e da vocação inerentes às mulheres, significava uma maneira aceitável de sobrevivência, na qual a conotação negativa com o trabalho remunerado feminino esvaía-se perante a nobreza do magistério. (p.74).

Desta forma, entende-se que o ingresso no magistério primário por estas treze professoras, além de ser marcado pelo aspecto de não terem formação pedagógica, foi permeado por questões relacionadas ao fato de serem mulheres. Assim, buscaram na carreira docente a concretização da missão maternal de mulher, que deseja desde a infância desempenhar uma função “honrada”, que representa “status” social, tudo isso, aliado a possibilidade de profissionalizarem-se.

CONCLUSÃO

Nas treze histórias de vida analisadas percebe-se experiências distintas, que resultaram em uma decisão semelhante: a opção pelo magistério. Assim, por vontade própria, influência familiar, ou pela oportunidade de profissionalizar-se, as professoras foram apresentando e justificando o “porquê de ser professora”. FONTANA (2000), em seu livro “Como nos tornamos Professoras”, afirma que “no processo de escolha,

no jogo entre as influências, imposições, adesões e resistências, escolhemos e somos também escolhidos, as condições em que a gente vive acabam nos empurrando para uma determinada profissão”(p.101). A profissão docente, conforme se observou, era a possibilidade mais viável para estas mulheres iniciarem uma profissão.

Assim, apesar dos diferentes motivos que foram apresentados para justificar a escolha pela profissão docente, todas as professoras são unânimes em afirmar que sentiam/sentem prazer no desempenho da profissão. E, sem dúvidas, a “oportunidade” de ingresso no magistério primário sem formação pedagógica possibilitou a estas professoras a construção de uma carreira profissional, que varia entre 20 e 45 anos de magistério.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALCÀNZAR I GARRIDO. Joan del. As fontes orais na pesquisa histórica: uma contribuição ao debate. **Revista Brasileira de História**. São Paulo: ANPUH/Ed. Marco Zero. Vol. 13, nº25/26, set. 1992/agosto, 1993. p. 33-54.

ALMEIDA, Jane Soares. Mulheres na escola: algumas reflexões sobre o magistério feminino. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. N. 96, fev. 1996. p. 71-78.

ASSUNÇÃO, Madalena Silva. Magistério Primário e Cotidiano Escolar. Campinas/SP.: Autores Associados, 1996.

BOSI, Ecléia. **Memória e sociedade: lembrança de velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRUSCHINI, Cristina e AMADO, Tina. Estudos sobre mulheres e educação: Algumas questões sobre o magistério. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. N. 64, fev. 1988. p. 4-13.

BURKE, Peter. **A Revolução Francesa da Historiografia: a escola dos Annales (1929-1988)**. Trad. de Nilo Odália. São Paulo. UNESP, 1991.

DEMARTINI, Zélia B. F.. História de Vida na abordagem de problemas educacionais. In: VON SIMSON, Olga R. Moraes (Org.). **Experimentos com história de vida**. São Paulo: Vértice, 1988.

FONTANA, Roseli A. Canção. **Como nos tornamos professoras?**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

GONÇALVES, José Alberto M. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. Lisboa: Porto Editora, 1992.

POLLAK, Michael. **Memória, esquecimento, silêncio**. Estudos Históricos. Rio de Janeiro, Vol. 2, nº. 3, 1989, p.3-15.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. Relatos Orais: do “Indizível” ao “Dizível”. In: VON SIMSON, Olga R. Moraes (org.). **Experimentos com História de vida (Itália-Brasil)**. São Paulo: Vértice, 1988.

STEPHANOU, Maria. Problematizações em torno do Tema Memória e História da Educação. **História da Educação**. Pelotas: ASPHE. FaE/UFPel, Ed. da UFPel, nº 4, set. 1998. p. 131-141.

THOMSON, Alistair, FRISC, Michael, HAMILTON, Paula. Os debates sobre memória e história: alguns aspectos internacionais. In: FERREIRA, Marieta de Moraes e AMADO, Janaína (orgs.) **Usos e abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 1996.

REVELANDO O “MÉTODO DA ABELHINHA” ATRAVÉS DA FALA DAS PROFESSORAS-ALFABETIZADORAS PELOTENSES

Janaína Soares Martins Lapuente¹
Mestranda do PPGE da Fae/UFPeL
jalapuente@bol.com.br

Resumo

O artigo apresenta uma contribuição aos estudos da História da Educação e mais especificamente, à História da Alfabetização na cidade de Pelotas, buscando compreender a utilização do “Método da Abelhinha” através da análise de entrevistas com professoras-alfabetizadoras pelotenses e de alguns dados contidos no guia do mestre e no guia de aplicação dessa proposta de ensino. Portanto, a periodização desse estudo é a partir da década de 60, período de criação do método até a década de 90, momento identificado como em uso em Pelotas.

Palavra-chave: História da Educação, História da Alfabetização e Métodos de Ensino.

Introdução

Este texto apresenta os primeiros resultados da pesquisa que venho desenvolvendo no Curso de Mestrado, na linha de pesquisa História da Educação, sob a orientação da professora Dr^a Eliane Peres. A investigação denominada “A difusão e permanência do Método da Abelhinha em Pelotas” faz parte de uma pesquisa mais ampla desenvolvida no PPGE da FaE/ UFPeL, intitulada “Cartilhas Escolares – ideários, práticas pedagógicas e editoriais: construção de repertórios analíticos e de conhecimento sobre a história da alfabetização e das cartilhas (MG/RS/MT, 1870-1996), tendo como finalidade analisar propostas de alfabetização, projetos editoriais, métodos de ensino da leitura e da escrita e a produção e circulação de cartilhas utilizadas nestes três estados brasileiros

¹ Professora-alfabetizadora da Rede Estadual da cidade de Pelotas. Mestranda do PPGE da FaE/ UFPeL.

(Peres, 2005). No âmbito desse trabalho, contribui para a consolidação da alfabetização em uma perspectiva histórica.

Estudos nessa área evidenciam os principais períodos da história da leitura e da escrita relacionados ao movimento histórico em torno da questão dos métodos de alfabetização (BARBOSA, 1994; MORTATTI, 2000; CORRÊA, 2003). Os métodos sintéticos, analíticos e mistos² atravessaram os séculos e vigoraram no cenário educacional, agregando defensores e simpatizantes. Cada um desses momentos foi marcado por movimentos de oposição e disputas acirradas em torno do melhor método para alfabetizar. Segundo Mortatti (2000), esses movimentos históricos não devem remeter a um conceito operativo de história como temporalidade linear. Nesse campo devemos relacionar dialeticamente diferenças e semelhanças, continuidade e descontinuidade, passado, presente e futuro.

Atualmente, instaura-se uma nova polêmica entre os partidários do método fônico³ e defensores da concepção construtivista⁴, tal como publica a Folha de São Paulo, reiniciando o debate sobre a alfabetização.

O Ministério da Educação (MEC) vai revisar o processo de alfabetização para as primeiras séries do ensino fundamental e abrir uma polêmica pedagógica. O ponto mais discutido desse debate divide educadores da linha construtivista, (...) e defensores do método fônico, priorizado hoje em vários países desenvolvidos. A discussão surge do preparo das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para as séries iniciais do Ensino Fundamental (...) (11/02/06).

Para fins desse trabalho, não irei analisar a polarização que vem sendo estabelecida, mas destacar as potencialidades dos estudos no campo da alfabetização, para a compreensão dos aspectos históricos desta área, das

² O método sintético leva o aluno a combinar elementos isolados da língua, sons, letras, sílabas, em todos maiores palavras e frases. O método analítico conduz o aluno a destacar de unidades lingüísticas maiores (palavra ou frase), os elementos menores da língua (Rizzo, 1986). Os métodos mistos ou ecléticos (Braslavisky, 1971), são também chamados analíticos-sintéticos, que tentam combinar aspectos de ambas as abordagens teóricas.

³ No método fônico o professor dirige a atenção da criança para a dimensão sonora da língua (Carvalho, 2005), promovendo o ensino a partir de sons, denominados fonemas. Reunidos em conjuntos maiores formando palavras, para depois, frases e textos.

⁴ Na concepção construtivista o aprendizado ocorre através da interação com o objeto de conhecimento e através de uma seqüência psicogeneticamente bem ordenada.

estratégias de divulgação e utilização dos métodos de ensino. Dentre eles, saliento o “Método da Abelhinha”, baseado no processo fônico, que figurou nas práticas pedagógicas nos anos 70, disputando espaços e marcando território.

As cartilhas em uso no início do século guiavam-se pelos métodos chamados ‘sintéticos’ – soletração e silabação, nos anos 10 e 20, entretanto, tem início a polêmica entre os adeptos dos métodos sintéticos, que então passaram a ser considerados ‘tradicionalistas’, e os partidários daquilo que então constituía uma inovação, os métodos ‘analíticos’-primeiramente, a palavração, depois a sentencição, mais tardiamente o método de contos, que, em certo período (nos anos 70), disputa a primazia com uma nova versão dos métodos sintéticos, o método fônico. (Soares, 1996, p.62).

Nesse sentido, o objetivo desse artigo é compreender a utilização do “Método da Abelhinha” em Pelotas a partir da análise de entrevistas com professoras-alfabetizadoras pelotenses que empregaram o referido método e de alguns dados do guia do mestre e do guia de aplicação dessa proposta de ensino. Para tanto, contextualizo historicamente o “Método da Abelhinha” através da fala e experiência das professoras-alfabetizadoras.

Até o momento foram realizadas seis entrevistas com as professoras-alfabetizadoras. As depoentes foram localizadas através de indicações e do cadastro⁵ das professoras da Região Sul do RS. Durante as entrevistas recebi a autorização de todas as professoras para nomeá-las, divulgando a sua história e integrando-as à História da Educação de nossa cidade.

As professoras entrevistadas fizeram o Curso Normal em diferentes instituições de ensino: Colégio Santa Margarida, Colégio São José e Instituto de Educação Assis Brasil, entre as décadas de 50 a 80 do século XX. Dentre estas, duas concluíram o Curso de Pedagogia na UFPeL (PEFPS)⁶ no início deste ano.

⁵ O cadastro é realizado com professoras com mais de dez anos de experiência em classes de alfabetização. A organização do cadastro está sendo desempenhada pelo Grupo de História da Alfabetização de Pelotas, que atualmente conseguiu reunir 58 professoras cadastradas. Além disso, o grupo vem realizando a coleta e catalogação de cartilhas escolares.

⁶ Programa Especial de Formação de Professores em Serviço.

A primeira entrevistada (Neusa), alfabetizou com o “Método da Abelhinha” durante seis anos, entre as décadas de 60 e 70; a segunda entrevistada (Sonia), utilizou o método na década de 80; a terceira entrevistada (Maria), incorporou o método ao seu trabalho, utilizando-o por vinte e um anos, entre as décadas de 70 a 90; a quarta alfabetizadora (Gládis), utilizou o método na década de 70. A quinta professora (Rosângela), alfabetizou com o método durante doze anos, entre as décadas de 70 a 90 e a sexta entrevistada utilizou o método na década de 80.

Nesse sentido, é possível perceber que as professoras atravessaram décadas alfabetizando cada qual com a sua história, permeadas de experiências diferenciadas e extraordinárias, que puderam ser ouvidas e compartilhadas durante as entrevistas. Valorizando a História Oral, Portelli (1997) compreende-a como ciência e arte do indivíduo.

(...) a História Oral tende a representar a realidade não tanto como um tabuleiro em que todos os quadrados são iguais, mas como um mosaico ou colcha de retalhos, em que os pedaços são diferentes, porém formam um todo coerente depois de reunidos – a menos que as diferenças entre elas sejam irreconciliáveis que talvez cheguem a rasgar todo o tecido (1997, p. 15).

Para tanto, a periodização desse estudo é a partir da década de 60, período de criação do método até a década de 90, momento identificado como em uso em Pelotas. Na continuidade da pesquisa pretendo localizar no século XXI, professoras-alfabetizadoras que ainda utilizam o método na sua versão original.

Apresento a seguir uma breve análise histórica e metodológica, sobre o “Método da Abelhinha”, oferecendo alguns dados sistematizados até o momento.

O “Método da Abelhinha” – origem e proposta de ensino

De acordo com Braslavsky (1971), a origem do método fônico está registrada a partir da história da escrita do ensino da leitura que toma como ponto de partida o som para ensinar. Segundo a autora, esse método apareceu em uma

revista de pedagogia alemã, por volta de 1803, estendendo-se aos Estados Unidos, passando à Colômbia e, logo, ao México e ao Chile, aproximadamente por volta de 1884. Depois, percorreu a França por volta de 1890 tendo êxito também na Áustria e Suíça.

No livro em que compara métodos de alfabetização, Rizzo (1986) afirma que o método fônico passou a ser adotado no lugar do alfabético⁷, na tentativa de superar a grande dificuldade existente por causa da diferença entre o nome e o som da letra. Esse método sofreu “uma acentuada evolução” em consequência do avanço da Psicologia e da Lingüística, visando dar mais “prazer ao aluno” na memorização dos sons das letras através de apresentação das letras com apoio nas gravuras⁸, que começaram a aparecer coloridas e as letras ganharam destaque da cor tornando o ensino mais atraente. Também houve uma preocupação com a compreensão da leitura, o que resultou na tendência de introduzir frases no lugar de palavras isoladas.

A evidência na memorização dos sons e a preocupação com a leitura são características fundamentais do “Método Misto de Ensino da Leitura e da Escrita”, mais conhecido como “Método da Abelhinha”, devido à referência à “História da Abelhinha” que acompanha os guias do mestre e de aplicação como veremos a seguir.

Segundo Carvalho (2005), o “Método da Abelhinha” é de autoria de Alzira S. Brasil da Silva, Lúcia Marques Pinheiro e Risoleta Ferreira Cardoso, educadoras com ampla experiência de ensino e pesquisa, criaram o método que foi experimentado na Escola Guatemala, na cidade do Rio de Janeiro, em 1965. Essa escola criada por Anísio Teixeira, era um centro de referência para inovações pedagógicas e recebia apoio do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (Inep).

Em 1968 e 1969 o método ainda foi experimentado nas seguintes unidades federadas do Espírito Santo, Brasília, Guanabara e Rio Grande do Sul

⁷ No método alfabético o ponto de partida é o nome das letras. Através da repetição de sons o aluno soletra palavras mesmo sem identificar o seu significado.

⁸ Com o objetivo de aperfeiçoar o método passaram a ser usadas gravuras, com o desenho da letra sobreposto, tornando “mais concreta” a evocação do som (Rizzo, 1986).

(Silva et al, s/d, p,19). Na década de 70, o método já era largamente empregado em escolas públicas do Rio de Janeiro com resultados muito satisfatórios: 80 e 95% de alunos aprovados em escolas de população desfavorecida e taxas mais elevadas em escolas de classe média (Silva et al., s/d, p.9).

As autoras o apresentam como método misto do tipo fonético [ou fônico]. Nos anos 80 e 90, continuava a ser aplicado, embora por um menor número de professoras (Carvalho, 2005, p. 25).

Na utilização do “Método da Abelhinha” são usados prioritariamente recursos fônicos e visuais, tendo como atividade principal a “História da Abelhinha”, organizada de forma continuada e dividida em sete capítulos, cujos personagens são associados a sons e letras, criando um universo de imaginação e fantasia. Segundo Carvalho, “os personagens são desenhados para sugerir o todo ou partes das formas estilizadas das letras. Há portanto uma associação de três elementos: personagem – forma da letra – som da letra (fonema)”. (2005, p. 26).

A personagem Abelhinha, que dá nome ao método, tem uma grande importância no enredo da história, pois através das situações que são criadas pelas autoras a partir da perda de uma de suas asinhas, os demais personagens são apresentados, criando um clima de magia e envolvimento através do enredo da narração.

O “Método da Abelhinha” apresenta três etapas seguidas de objetivos, recomendações e sugestões de atividades. De acordo com o Guia do Mestre e do Guia de Aplicação elaborado pelas autoras do método, as etapas são as seguintes: período preparatório ou integração da criança, história ou início da alfabetização e completando a alfabetização.

Durante a primeira etapa a criança é integrada ao ambiente da escola, através de atividades que desenvolvem habilidades fundamentais para a aprendizagem da leitura e da escrita. Na etapa seguinte, a criança une sons e fixa as letras correspondentes, através da “História da Abelhinha” e na etapa posterior os alunos separam sons das palavras e realizam atividades de leitura e escrita de forma gradual. Assim, as atividades conhecidas como de “análise” e “síntese” –

geralmente enfrentadas juntas – no Método Misto são vencidas separadamente, pois a divisão das dificuldades muito facilita a alfabetização (Silva et al., s/d).

A facilidade na aplicação do método e o reduzido número de reprovação e evasão escolar são destacados entre as vantagens na sua utilização. Conforme as autoras, a intenção era fazer um método simples, eficiente, de baixo custo e que não necessitasse de cartilha, pois as próprias crianças deveriam preparar parte do seu material didático.

O “Método da Abelhinha” em Pelotas

Na intenção de compreender a utilização do “Método da Abelhinha” realizei o levantamento de materiais impressos (cartazes, livros e manuais) e manuscritos (diários de classe de professoras e alunos). Posteriormente, passei a análise dos guias do mestre e de aplicação buscando aproximações com as entrevistas realizadas com as professoras-alfabetizadoras pelotenses.

Nesse sentido, é de suma importância o entrecruzamento das fontes orais e escritas, pois ambas “não são mutuamente excludentes. Elas têm em comum características autônomas e funções específicas que somente uma ou outra pode preencher (Portelli, 1995,p.26).

A esse respeito Fischer (1999) esclarece que o resgate das fontes escritas associadas aos depoimentos e vice-versa, constitui-se num processo de idas e vindas, sem cronogramas rígidos que determinem quem e o que deve vir em primeira instância.

Visando sistematizar e aprofundar o entendimento sobre a utilização do “Método da Abelhinha”, me apoio nessas duas vertentes, valorizando a fala das alfabetizadoras complementadas pela investigação documental. Diante da análise desse material, apresento algumas questões importantes que “brotaram” da escuta atenta e do olhar intrigado da pesquisadora-alfabetizadora.

As professoras tomaram conhecimento do método por diferentes caminhos, através do Curso Normal nas aulas de Didática de Linguagem, em

cursos de treinamento oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação (SME), pela 5ª Delegacia de Ensino (DE)⁹, ou subsidiado pela própria escola, no caso da rede particular. A apreensão do método também ocorreu na prática da sala de aula, relacionada com o auxílio de outros professores que conheciam a proposta metodológica do “Método da Abelhinha”.

Eu tomei conhecimento [do método] fazendo um curso que a 5ª Coordenadoria (...) fez com os professores de primeira série, sobre o processo da abelhinha. Tinha até outros, o de Contos, mas eu gostei mais da Abelhinha (...), eu achei que a criança ia se interessar bastante, aí eu conheci, aprendi a trabalhar e vi (...) que deu certo. (...) segui com ele todo o meu tempo de primeira série (Maria).

Eu vi [referindo-se a aprendizagem do método] no Curso de Magistério no Assis Brasil, assim tudo por alto, então quando eu entrei lá [na escola], eu comecei a aprender, uma colega me ensinou também o como trabalhar e aí deslanchou (Rosi).

Para compreender a proposta do método e as formas de utilização, as professoras tiveram acesso prioritariamente ao guia do mestre e ao conjunto de cartazes que acompanham esse material. No entanto, duas alfabetizadoras salientam que apesar da importância do mesmo, não era necessário recorrer as orientações para o uso em sala de aula, devido à experiência de longos anos alfabetizando: *“Eu usava, eu lia, muita coisa eu me valia, no início porque depois no fim (...) só se tivesse uma coisa diferente” (Gládis).* / *“Eu li todo ele, mas depois de tantos anos trabalhando não precisa nem ler o método” (Maria).*

Além desses materiais as professoras utilizavam cartazes, jogos, músicas, teatro de fantoches e outras sugestões de atividades. Essas últimas eram aprendidas e organizadas nos cursos de aperfeiçoamento e nas aulas de Didática de Linguagem, durante o Curso Normal.

A primeira entrevistada (Neusa) alfabetizou com o “Método da Abelhinha” durante seis anos (1969 a 1974) e foi professora de Didática de Linguagem do Instituto de Educação Assis Brasil durante quatorze anos (1976 a 1990).

⁹ Atualmente a 5ª Delegacia de Educação é chamada de 5ª Coordenadoria de Educação do Estado do RS.

Desenvolveu com as suas turmas a fundamentação teórica de vários métodos, dando ênfase ao “Método da Abelhinha”.

Eu dava a fundamentação de todos os métodos (...) e como na época o fônico estava mais na moda e as colegas de ensino (...) usavam mais o “Método da Abelhinha”, eu me detinha (...) mais no fônico (...) no estágio as alunas podiam usar o método que quisessem. (Neusa).

A escolha do método pelas professoras-alfabetizadoras estava fortemente vinculado a uma opção teórico-metodológica que possibilitasse um bom desempenho dos alunos, colaborando nas dificuldades do processo de alfabetização.

De todos os métodos que eu conheço o que eu mais gostei, o que eu mais gosto é o fonético, por isso que eu usava e ainda volto a usar, toda vez que eu sinto que alguma criança tem dificuldades (Rosângela).

(...) Eu comecei a trabalhar com a abelhinha embora com alguns fracassos, que não foi muito fácil no início, mas depois que eu fiz o treinamento (...), foi se abrindo os horizontes (...) e aí eu não tive dificuldades em alfabetizar (Gládis).

Outro aspecto ressaltado pelas professoras é com relação à motivação e interesse pela “História da Abelhinha”, considerado o ponto central do método.

A história a gente contava (...) eu acho que a história desse método ajudou muito pra eles (...) aprenderem mais. Ajudava e motivava muito! Eu costumava contar a história e ir mostrando os personagens (...). Eu adorava fazer! (Rosi).

Era feito uma novela, todos os dias tinha um pedacinho. Adoravam! E quando no final da historinha que a abelhinha criava asa, era uma festa mesmo, uma festa! A gente decorava a sala com abelhinha e as crianças amavam! (Rosângela)

No guia do mestre e no guia de aplicação encontramos logo após a apresentação, as vantagens do “Método da Abelhinha” para administradores,

professores, alunos e pais. Dentre elas pode-se destacar a “facilidade na aplicação, redução das dificuldades encontradas através do apoio permanente da “História da Abelhinha”, dos cartazes e da graduação das dificuldades e também pelos índices de aprovação ressaltados anteriormente (Silva et al., s/d, p.9).

Confrontando essas informações com o depoimento das professoras podemos perceber que para Rosângela: *“a vantagem mais importante do método (...) é o convívio com sons”*, Rosi acrescenta que *“(...) na época eles aprendiam com mais rapidez”* e Sônia lembra que *“(...) no final de julho, 80% da turma estava lendo e escrevendo”*.

No entanto, os dados sobre aprovação dos alunos das professoras entrevistadas são um pouco diferenciados, nas escolas da rede pública, em torno de 70 a 80% e nas escolas particulares os índices apontam de 95 a 100% de aprovação, indicando que nas escolas de “população desfavorecida” como defende o método, os resultados são inferiores a proposta inicial.

No desenvolvimento do trabalho também pretendo investigar os dados referentes ao ingresso e divulgação do “Método da Abelhinha” em Pelotas, pois tenho indícios, a partir da primeira entrevista que o método foi introduzido a nível local, no final da década de 60, já que a professora entrevistada começou a alfabetizar em 69 com o “Método da Abelhinha”, tendo a 5ª Delegacia de Educação e a Secretaria Municipal de Educação um papel importante como divulgadoras do método.

Comecei com o “Método da Abelhinha” no Osvaldo Cruz em 69 e depois fui para o estado (...) corrido deve ser uns seis anos (...). A Secretaria Municipal de Educação tinha toda a fundamentação, todo o estudo teórico, mas nunca ninguém tinha aplicado. Iam começar a aplicar. Foi aí que o pessoal da secretaria me convidou para ir conversar com as professoras da 1ª série do outro colégio. Foi uma reuniãozinha mais informal, para as que queriam, que gostavam e tinham vontade de aplicar o método. (Neusa).

Tendo em vista os certificados dos cursos de aperfeiçoamento e treinamento para professoras-alfabetizadoras disponibilizados por duas

professoras entrevistadas, percebe-se o investimento e contribuição desses órgãos durante a década de 70, em divulgar o “Método da Abelhinha”.

No decorrer da pesquisa também pretendo analisar três cadernos de planejamentos: um foi utilizado pela professora Gládis em 1971 e os outros dois pela professora Sônia no ano de 1987 em Pelotas.

Também estão em fase de análise os materiais produzidos pelas professoras: folhas mimeografadas, matrizes¹⁰ e atividades desenvolvidas com os alunos, além de 116 fotografias que ajudam a contextualizar a história e manter viva a memória de tempos passados e presentes.

Considerações Finais

Os primeiros resultados da investigação indicam que os investimentos em estudos na área da História da Educação e mais especificamente na História da Alfabetização, trazem grandes contribuições para compreensão das estratégias de difusão dos métodos de ensino da leitura e da escrita e entre eles o “Método da Abelhinha” em Pelotas.

O presente estudo também oferece elementos para compreender a utilização do método, trazendo de forma contextualizada a fala e experiências das professoras-alfabetizadoras, que protagonizaram um período histórico em classes de alfabetização.

Os dados mostram que as professoras atravessaram décadas alfabetizando com o “Método da Abelhinha”, havendo possibilidades no decorrer da pesquisa de encontrar professoras que permanecem utilizando o método.

Uma outra questão que merece destaque durante a investigação é buscar compreender como as professoras produziam o seu material didático, fazendo dessa atividade uma criação própria, com procedimentos e recursos específicos. A esse respeito, a análise dos cadernos de planejamento tem uma contribuição

¹⁰ A professora Gládis disponibilizou-me 56 matrizes que utilizou com os alunos, compreendendo atividades do período preparatório, linguagem, matemática, estudos sociais, ciências, leitura e interpretação e avaliações.

efetiva, tornando possível entender a organização do trabalho em sala de aula e os objetivos e conteúdos utilizados para alfabetizar.

Finalizando, gostaria de destacar que a pesquisa pretende em âmbito geral, compreender a difusão e permanência do “Método da Abelhinha” na cidade de Pelotas, entendendo as formas de utilização desenvolvidas desde a década de 60. Para tanto, será necessário continuar localizando professoras que alfabetizaram e alfabetizam com esse método. Somados a esses elementos é de suma importância investigar as estratégias de divulgação do método e a contribuição para o efetivo aprendizado dos alunos, destacando as vantagens e dificuldades de sua aplicação.

Ao fazer parte dessa história como interlocutora, me sinto privilegiada por ter participado da escuta, do diálogo e das emoções das professoras – alfabetizadoras, sabendo que essas são as primeiras de muitas páginas dedicadas a História da Educação da nossa cidade.

Referências

BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura**. São Paulo: Cortez, 1994.

BRASLAVISKY, Berta P. de. **Problemas e métodos no ensino da leitura**. São Paulo: Melhoramentos e Editora da USP, 1971.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

CORRÊA, Vilma Reche. Método Silábico: do passado à atualidade. **Alfabetização: práticas e reflexões; subsídios para o alfabetizador**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, p. 29-33, 2003.

FISCHER, Beatriz Terezinha Daudt. **Professoras: Histórias e Discursos de um passado presente**. Porto Alegre: UFRGS, 1999. Originalmente apresentada como tese de doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

GOIS, Antônio. MEC discute a volta do “vovô viu a uva”. **Folha de São Paulo**, 11 fev. 2006. Disponível em: <http://www.1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u18359.shtml>>. Acesso em: 14 abr. 2006.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo: UNESP, 2000.

PERES, Eliane Teresinha. **O grupo de História da Alfabetização e o desenvolvimento do projeto de pesquisa cartilhas escolares em Pelotas**. CEIHE, FaE/UFPeL, 2005.

PORTELLI, Alessandro. Tentando aprender um pouquinho. Algumas reflexões sobre a ética na História Oral. Projeto História: **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP**. São Paulo, SP – Brasil, n.15, p.13-49, abril de 1997.

RIZZO, Gilda Menezes. **Estudo comparativo dos métodos de ensino da leitura e da escrita**. Rio de Janeiro: Papelaria América, 1986.

SILVA, Almira S. Brasil da et al. **Método misto de ensino da leitura e da escrita e história da abelhinha – Guia do mestre**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, s/d.

SILVA, Almira S. Brasil da et al. **Método misto de alfabetização – Guia de aplicação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, s/d.

SOARES, Magda Becker. Um olhar sobre o livro didático. **Presença Pedagógica**. Belo Horizonte: Dimensão, v.2, n.12, p.52-63, nov./dez. 1996.

SÍNODO DE MISSOURI E A FUNDAÇÃO DO PRIMEIRO SEMINÁRIO EM SÃO LOURENÇO DO SUL (1903-1905)

Patrícia Weiduschadt

Aluna do Curso de Mestrado FAE/UFPEL, Integrante do CEIHE

prweidus@ibest.com.br

Elomar Tambara – Orientador

RESUMO: Objetiva-se analisar neste trabalho a fundação do primeiro seminário em Bom Jesus (1903-1905), interior de São Lourenço do Sul do Sínodo de Missouri. O Sínodo de Missouri é uma organização confessional e luterana e originária dos Estados Unidos, que se instalou no início do século XX nas regiões de Pelotas e São Lourenço do Sul entre os descendentes de etnia pomerana. Como fonte metodológica foram utilizados impressos e bibliografia produzidos pelo Sínodo. Serão utilizados como aporte teórico os conceitos de campo e habitus de Pierre Bourdieu para entender a demarcação de um campo religioso em detrimento dos demais com a instalação de um seminário para a formação de pastores e professores e a inculcação de um *habitus* nos indivíduos para a aceitação das práticas escolares e religiosas. A teoria de Max Weber auxiliou a entender as relações de trabalho e estudo no cotidiano da formação dos pastores e professores. E, por fim, os conceitos de identidade foram abordados para explicitar as práticas construídas e os conflitos existentes para a instalação deste projeto. Ainda discutiu-se as dificuldades encontradas e o currículo desta instituição problematizando a sua constituição no sentido de se criar um diferencial em relação às outras denominações religiosas. Pode-se perceber que este projeto tentou criar uma identidade teológica pedagógica específica a partir do fortalecimento de um campo religioso.

Este trabalho tem como objetivo analisar a fundação do primeiro seminário em Bom Jesus, interior de São Lourenço do Sul, ligado ao Sínodo de Missouri.¹ Quer se entender a partir da organização religiosa do Sínodo de Missouri, compreendendo a identidade teológico pedagógica desta instituição e sua preocupação na sistematização da

¹ Esta comunicação faz parte de um trabalho maior do mestrado onde se pesquisa a educação pomerana das regiões do interior de Pelotas e São Lourenço do Sul inseridas no Sínodo de Missouri.

escola junto com a igreja, influenciando a formação de professores e de pastores.

Como procedimento metodológico se utilizou como fontes impressos produzidos pelo Sínodo: “Der Lutheraner” e “Kirchenblatt”, bem como bibliografia produzida pela instituição do Missouri. Ainda quer se apoiar na teoria de Pierre Bourdieu em dois conceitos fundamentais do autor: o conceito de campo e o conceito de *habitus*. (BOURDIEU, 2002;1998;1996;1983).

O conceito de *habitus* entendido como as disposições com que a comunidade de etnia pomerana interioriza as práticas religiosas e escolares estabelecidas pelo Sínodo. No conceito de campo procura-se entendê-lo como uma relação de forças numa tentativa de se fortalecer em relação aos demais. Os diferentes campos são relacionais e dentro e entre eles aparecem conflitos constituindo um certo engendramento, sendo que nenhum campo perde a sua autonomia, ou seja, o campo religioso e o campo escolar possuem suas peculiaridades de constituição, ao mesmo tempo em que estão relacionados entre si.

Ainda analisou-se o cotidiano dos alunos e do currículo do primeiro seminário através das teoria da ética protestante de Max Weber (1992), no sentido de se buscar uma relação entre o trabalho e a formação pedagógica.

Dentre estes aspectos conceituais quer se perceber uma formação identitária teológica pedagógica que o Sínodo pretendia direcionar aos alunos em formação.

Neste sentido, para o grupo de imigrantes que organizaram as primeiras escolas e igrejas, era necessário construir uma identidade baseada na terra natal, organizando espaços de sociabilidade em que pudessem construir também uma unidade étnica. A evocação de uma terra natal assentada na pátria de origem era valorizada na medida que era possível reforçar os símbolos e crenças, fortalecendo o grupo imigrado em outro país.

Uma das características que pontuam a constituição de uma identidade étnica, em especial a de comunidades de imigrantes, é a crença numa identidade essencialista, ou seja, acredita-se que já se nasce pertencente a uma determinada etnia ou uma determinada nacionalidade.(WOODWARD, 2000). Neste sentido, o Sínodo que mantinha uma ligação com a língua germânica, tenta reforçar símbolos e crenças que este grupo tinha para se adaptar nestas condições e fortalecer o campo religioso, constituindo uma identidade própria entre o grupo, modificando alguns costumes e preceitos, mas ao mesmo tempo, não desrespeitando suas bases étnicas e nacionais. Por isso, quer se discutir ao longo do trabalho com estas bases conceituais: os conceitos de campo e de *habitus* de Bourdieu, o da ética protestante no cotidiano de Max Weber , o conceito da identidade numa perspectiva de construção e formação através da educação fomentada pelo Sínodo.

Para se entender como se deu a formação do primeiro seminário, sucintamente pretende-se definir o Sínodo de Missouri. Ele originou-se na América do Norte, nos Estados Unidos, a partir de imigrantes que saíram da Alemanha. Segundo as atas da constituição do Sínodo e das reportagens nos jornais mantidos por esta organização, o Sínodo de Missouri foi fundado em 1847, assim relatado por Walter Steyer (1999, p.19)

Foi um pequeno grupo, cerca de 600 imigrantes alemães da Saxônia que, em 1847, fundou a *Deutsche Evangelische Luterische Synode von Missouri, Ohio und anderen Staaten* nos Estados Unidos, que, a partir de 1947, passou a denominar-se *The Lutheran Church- Missouri Synod* (Igreja Evangélica Luterana – Sínodo de Missouri). Este grupo de luteranos havia emigrado da Alemanha devido a uma série de fatores, tanto econômicos como religiosos.[...] (STEYER, 1999, p. 19).

Pode-se perceber que o Sínodo se constituiu de imigrantes alemães que não estavam satisfeitos com seu país de origem. Eles possuíam problemas similares dos imigrantes que vieram ao Brasil. Mas este grupo que logo depois funda o Sínodo ainda tinha motivos religiosos para tentar organizar uma igreja em outro país.

O espírito missionário foi o que influenciou o estabelecimento desta instituição no Brasil. A preocupação em ampliar o Sínodo começou no país de origem, os Estados Unidos, e, logo em seguida se propagou por outros continentes.

Durante o primeiro meio século de sua existência, o Sínodo de Missouri tinha tanto trabalho nos Estados Unidos, especialmente entre as crescentes ondas de imigrantes luteranos alemães, que não era capaz de realizar muitas atividades missionárias em outros países. Enquanto o Dr. Heinrich Christian Schwan era o presidente do Sínodo de Missouri, as missões que mereceram maior atenção entre os imigrantes alemães ao Oeste do rio Mississípi, entre marinheiros, entre os judeus, entre os negros da Conferência Sinodal e entre as pessoas de outras línguas dentro dos Estados Unidos. Apesar disso, o Sínodo de Missouri deu apoio financeiro para sociedades missionárias luteranas européias, especialmente as sociedades de Leipzig e Hermannsburg (REHFELDT, 2003, p. 29).

O trabalho do Sínodo nos últimos decênios do século XIX foi de fomentar projetos missionários, especialmente entre imigrantes alemães, mas não deixando de se aproximar de outros grupos. O trabalho de missão era baseado nas doutrinas do Sínodo que eram propagadas através de auxílios financeiros e de pessoal capacitado com formação nos seminários que formavam pastores e professores.

A primeira experiência de comunidades ligadas ao Sínodo no Brasil se deu nas regiões de Pelotas e São Lourenço do Sul.² O trabalho de expansão desta organização era maior nesta região do Estado mencionada. Como a preocupação com o ensino da educação cristã e escolar era fundamental para o Sínodo, foram enviados alguns pastores e professores dos Estados Unidos para consolidar o trabalho.³ Estes pastores tinham formação teológica em seminários específicos dos Estados Unidos e eram de descendência alemã. Um dos primeiros pastores enviado ao Brasil foi John Hartmeister. Chegou em Bom Jesus, São Lourenço do Sul em 1901, fundando uma das primeiras comunidades

² As primeiras comunidades foram fundadas no interior de Pelotas e São Lourenço do Sul, com o predomínio da etnia pomerana. Foram elas: São Pedro e Santa Coleta no interior de Pelotas, e Bom Jesus no interior de São Lourenço do Sul.

³ Os primeiros pastores a atuarem nesta região foram: o pastor Mahler na colônia São Pedro e, posteriormente, os pastores: A. Vogel, H. Stiemke e J. Hartmeister. (Steyer, 1999)

do Sínodo de Missouri, e junto com esta comunidade começou a funcionar o primeiro seminário de formação teológica para pastores e professores.

Este pastor fundou e foi diretor do Instituto de Bom Jesus, com objetivo de formar pastores e professores. Em um artigo do jornal Kirchenblatt intitulado “Ein Institut zur Ausbildung von Leheren und Predigern” (Um Instituto para a formação de professores e pregadores) redigido por Hartmeister, ele menciona:

Na segunda semana após a Páscoa do ano passado estava reunida a Conferência Especial de São Lourenço na Comunidade de Bom Jesus.[...] Durante longo tempo e detalhadamente houve aconselhamento a respeito do assunto que está exposto no título deste artigo.

Estava claro a todos nós: caso a obra do Senhor carecesse de ser trabalhada devidamente, sim, que no futuro fosse ainda melhor apresentada de que agora era possível, então deveriam ser elaborados passos no sentido de se conseguirem trabalhadores capacitados. A classe de professores e pregadores em muitos lugares de nosso país é representada por pessoas que são totalmente incapazes para este mister. [...] Em resposta à proposta do pastor Mahler a conferência resolveu unanimemente, de iniciar-se com a formação de jovens daqui para o trabalho da Igreja.[...] HARTMEISTER, 1904, p. 37. Tradução de Mores na Pasta 2483

A capacitação de pessoas para o trabalho teológico e pedagógico era uma das justificativas para o Sínodo investir na formação de pessoal, a fim de difundir as doutrinas luteranas e propagar a sua missão, sem deixar de levar em consideração que seria menos dispendioso formar professores e pastores no Brasil do que financiar pessoas vindas de fora para o trabalho. Tinha-se consciência de que era preciso fortalecer a educação e a igreja dentro das comunidades já existentes.

A justificativa em começar o seminário de formação de pastores e professores era construir um estabelecimento cercado pelas comunidades pomeranas para reforçar o projeto do Sínodo em fortalecer os seus princípios através da educação, tanto cristã e como geral. Bom Jesus ficava rodeado por comunidades recentemente ligadas ao Sínodo, todas elas ainda a serem conquistadas pela perspectiva de uma igreja confessional. A inculcação de novos preceitos de sistematização de

religiosidade e ensino era preciso ser reforçada, então nada melhor que instalar um seminário para servir de modelo e parâmetro aos membros da comunidade.

A maior parte destes membros eram de origem pomerana. Mais de uma vez os pioneiros do Sínodo colocam que os pomeranos eram aparentemente passivos, mas precisavam ser conquistados. Eram também muito desconfiados, precisava-se absorver a sua confiança.⁴

De fato, era uma boa maneira de mostrar às comunidades o sistema de ensino que o Sínodo de Missouri pretendia realizar. A formação seria vista e acessível aos jovens que viviam no Brasil, em especial, aqueles de origem pomerana.

Como segundo nosso conhecimento ainda não existe tal estabelecimento, ao qual jovens dispostos a receberem formação para o trabalho poderiam dirigir-se, a conferência decidiu conseguir-lhes tal oportunidade aqui. Nas terras pertencentes a esta comunidade os estudantes poderiam, por meio do trabalho de suas próprias mãos contribuir (cooperar) para sua manutenção (sustento). HARTMEISTER, 1904, p. 37. Tradução de Mores na Pasta 2483

Sabia-se que a maioria dos jovens ligados ao Sínodo de Missouri moravam na zona rural, por isso não seria tão difícil adaptarem-se às condições de estudantes e agricultores. O seminário estaria aberto aos jovens que se dispusessem a estudar e trabalhar na lavoura para conseguir o sustento. Eles na maioria já viviam da agricultura e poderiam assim conciliar o trabalho agrícola e os estudos. A maioria destes jovens possuíam um *habitus* imbuído de religiosidade ligado com o trabalho. A partir da conceituação do *habitus*, discorrido anteriormente, percebe-se que a formação deste se dá através da inculcação de práticas que os indivíduos acabam aceitando como naturais e legítimas, mesmo diante das diferenças.

A estratégia universalmente adotada para eximir-se duradouramente da tentação de sair da linha consiste em naturalizar a diferença e transformá-la numa segunda natureza através da inculcação e da incorporação sob a forma de *habitus*. [...] O trabalho de inculcação através do que se realiza a imposição duradoura do limite arbitrário visa naturalizar as rupturas decisórias constitutivas de um arbitrário cultural [...] sob a forma dos sentidos dos limites, fazendo com que alguns mantenham a sua posição ou se conservem a distância

⁴ Para aprofundar esta questão ver em Steyer (1999); Warth (1974)

enquanto outros se mantêm em seu lugar e se contentam com o que são, a serem o que têm de ser, privando-os assim da própria privação. BOURDIEU, 1996, p.102 e 103

Quando o autor se refere a “sair da linha”, ele quer reforçar que os indivíduos não possuem tanta autonomia de escolha como parece. Na maioria das vezes, a incorporação do *habitus* se dá a partir de disposições que acabam se naturalizando e se legitimando para se adaptar as condições que lhes são impostas. Os estudantes possuíam estratégias e disposições interiorizadas de um *habitus* religioso e ascético que lhes permitiam conciliar a condição de estudantes para serem pastores ou professores, aí se legitimarem por possuírem uma certa diferenciação, com a condição de trabalharem na agricultura, porque também na perspectiva religiosa o trabalho possibilitava uma aproximação dos valores protestantes, em que o trabalho dignifica e aproxima de Deus.

Neste contexto, pode-se analisar a teoria de Max Weber na questão da formação de uma ética protestante baseada na relação do trabalho com a religiosidade.

É certo que toda a literatura ascética, de quase todas as religiões, está saturada do ponto de vista que o trabalho consciente, mesmo por baixos salários da parte daqueles a quem a vida oferece outras oportunidades, é algo sumamente agradável a Deus. Nisto, a ascese protestante não produziu em si novidade alguma. Contudo, ela não se limitou a aprofundar até o máximo esse ponto de vista, pois produziu uma norma, que sozinha, bastou para torná-la eficiente: a de uma sanção psicológica através da concepção do trabalho como vocação como meio excelente, quando não único, de atingir a certeza da graça.[...] WEBER, 1992, p. 128

Em relação ao objeto do estudo, leva-se em conta que o trabalho tanto agrícola quanto intelectual, é valorizado neste contexto devido a um pensamento ascético voltado para a valorização de qualquer trabalho. As instalações do primeiro seminário comprovam a ligação que estes estudantes teriam em relação ao trabalho de pastor e professor com a agricultura. Pode-se percebê-lo num relato de “Unser Seminar” (Nosso Seminário) em que é descrito o local que os estudantes teriam ficado.

Naturalmente não era uma construção majestosa de nossa comunidade. A foto mostra que ela é humilde. Era apenas um paiol vazio, que foi transformado em dois quartos. Um foi rebocado e tinha

uma janela de correr. Este era o quarto de estudo. O quarto maior guardava-se as enxadas, arado, grade, o que o colono precisa.[...] Todo o trabalho de madeira (carpintaria) foi feito pelo próprio pastor Hartmeister. A terra pertencia à congregação.[...] SCHELP, PAUL IN BEER, OTTO 1925, p.83 Tradução Herbert Weiduschadt

É interessante notar que na descrição do local que estes estudantes ficariam era acentuado o local de estudo e as ferramentas de trabalho, bem como enfatizava o trabalho e a habilidade do pastor Hartmeister na carpintaria. Percebe-se assim a relação do trabalho com o estudo que estes estudantes possuíam e que deveriam permanecer no trabalho posterior como pastores e professores. Não havia nenhuma resistência destes estudantes para o trabalho na agricultura porque, como já foi destacado, eles possuíam um *habitus* voltado para conciliar o trabalho com a formação doutrinária que iriam receber. O que se defende na pesquisa em relação à ética protestante é que a disposição em aceitar qualquer tipo de trabalho era agradável aos preceitos religiosos defendidos pelo protestantismo.

Dentro deste espírito de conciliar trabalho e estudo, o pastor Hartmeister reforça a necessidade de continuar a formação de professores e pastores para haver uma sistematização de uma educação voltada para a doutrina do Sínodo.

Se uma Igreja, cuidou suficientemente para que haja professores em bom número e competente, então ela teve crescimento seguro e estável. Com isto também a unidade de espírito é essencialmente fomentada. Se, porém, cuidar negligentemente ou mesmo descuidou totalmente desta importante parte da missão, então sua decadência (ruína) lhe estava assegurada. HARTMEISTER, 1904, p. 39. Tradução de Mores na Pasta 2483

O reforço em viabilizar o projeto do seminário do Sínodo de Missouri é apoiado mais uma vez em sistematizar a religião e o ensino através da organização religiosa ligada com a escolar. Hartmeister reafirma a posição sinodal em fornecer formação teológica concomitante com a pedagógica para formar o pastor e professor, no mesmo sentido de diferenciação em relação a outras denominações religiosas.

O seminário em Bom Jesus foi fundado em 27 de outubro de 1903, com apenas três alunos, matriculando-se logo em seguida mais

dois alunos. Apesar de o seminário ter funcionado num curto período de tempo, ou seja, até 1905, acredita-se ser de extrema relevância pela sua localização e pela tentativa pioneira da igreja do Sínodo de Missouri estabelecer-se no Rio Grande do Sul e por ter influenciado significativamente a educação dos fiéis e as escolas que posteriormente permaneceram nas localidades próximas a região. Segundo as Crônicas da Igreja, um compêndio que conta a história da igreja do Sínodo de Missouri, o professor Hartmeister descreve a trajetória dos primeiros alunos:

[...]Cinco alunos se matricularam. Nenhum deles pertencia à minha congregação, mas um aluno era de uma localidade próxima de Bom Jesus. Chamava-se Emílio Wille, o qual durante muitos anos serviu a igreja como professor e pastor. [...] Um outro aluno veio da paróquia do Pastor A. Vogel (Santa Coleta). Foi ele Francisco Hoffmann, que depois serviu como professor de nossa igreja em diversas congregações.[...] Dois alunos vieram da Congregação de São Pedro. Um deles foi Evaldo Hirschmannn, que serviu pastor em diversas paróquias.[...] O outro chamava-se H. Drews. Este depois do fechamento do instituto em 1905, serviu como professor durante alguns anos, desistindo posteriormente. O quinto e último, o qual se matriculou mais tarde, fora enviado pelo pastor H. Wittrock de Cruz Alta. Tratava-se do inteligente Adolfo Flor, que veio a falecer prematuramente a 10 de novembro de 1918. Foi esta a primeira e única classe do Instituto de Bom Jesus. WARTH, 1979, p. 161

De acordo com esta descrição percebe-se que os primeiros cinco alunos eram na sua maioria das comunidades vizinhas, já ligadas ao Sínodo, ou fundadas por ele, como é o caso de São Pedro, sendo apenas um deles proveniente da região de Santa Cruz. Percebe-se que nesta sucinta nota os integrantes deste primeiro projeto pretendiam receber uma formação teológica e também pedagógica.

Em relação ao cotidiano dos alunos, o documento relata que os alunos trabalhavam na horta após o café da manhã, enquanto o pastor atendia a escola paroquial, ou ainda auxiliavam o pastor na escola. (Hartmeister, 1904). Logo adiante é acentuado a rotina de estudo do próprio Instituto.

A décima segunda hora reúne-nos novamente por ocasião do almoço. Então há hora de estudo por algum tempo e há o preparo para a freqüência às aulas, que normalmente têm seu início às 14:30 minutos. Elas (as aulas) são dadas na igreja (ou na escola). As segundas, quartas e sextas-feiras iniciamos com uma aula de Religião. O pequeno Catecismo, hinos e salmos são decorados e

repetidos várias vezes, nosso Catecismo Sinodal (de Schwan) é explicado e todos os versículos decorados. Esperamos terminá-lo este ano. O ensino da Aritmética é dado por explicação oral das regras e por demonstração no quadro-negro. Exemplos e regras são anotados (lançados) em um caderno. São fixadas três horas semanais para este estudo. O mesmo número de aulas usamos para o ensino do alemão. Como manual de ensino usamos o 3º livro de leitura da nova série de Concórdia Publishing House. Regras e exemplos são tirados do trecho da leitura. HARTMEISTER, 1904, p. 183. Tradução de Mores, pasta nº 2483

Nesse relato o currículo escolar da preparação destes jovens como pastores e também professores fica explicitado. Fica claro o currículo desenvolvido de forma detalhada, até nos horários previstos para cada disciplina.

A preocupação com o ensinamento do Catecismo era essencial para a propagação das bases doutrinárias. A partir do ensinamento de Lutero, eles iriam conhecer a doutrina e a relação com a Bíblia, e assim poderiam exercer o papel de professores e pastores nas comunidades que atuariam, com a devida distinção que o Sínodo pretendia propagar.

O relato faz questão de explicitar os horários das disciplinas, para dar um entendimento da sistematização do currículo, e demonstrar a organicidade curricular. A identidade teológica pedagógica do Sínodo era construída e permeada por uma preocupação na sistematização dos conteúdos e oferecer, a partir da literatura de circulação da igreja, uma justificativa para a continuidade do projeto em formar professores e pastores no Brasil.

Neste mesmo relato faz-se uma avaliação do primeiro ano de estudo dos jovens no Seminário.

O alvo principal sem dúvida foi alcançado. Todo o catecismo foi esclarecido e todos os versículos e perguntas e respostas de Schwan forma decorados. Além desses 15 hinos e 6 salmos, o catecismo menor de Lutero foi repetido inúmeras vezes, no alemão foi feita muita repetição no sentido das palavras e também na análise sintática, 11 trabalhos escritos foram terminados. Na matemática especialmente as 5 operações foram repetidas e as decimais e as fracionais concretizadas, a zoologia estava presente na instrução natural. Foi feito um passeio pela história universal e numa introdução do livrinho Kappes. As declinações e conjugações junto com formas irregulares foram repassadas em latim. As demais matérias forma distribuídas sem um livro especial de instrução o que dificultava o avanço do conhecimento. [...]SCHELP, PAUL IN BEER, OTTO 1925, p.89 Tradução Herbert Weiduschadt

Na avaliação do ano procurou-se colocar o que tinha sido alcançado no aprendizado teológico e geral pelos estudantes. Percebe-se que o currículo era apreendido nas formas de um ensino clássico. Era importante, junto com os ensinamentos doutrinários, sob a forma de conhecer o Catecismo, trabalhar com os alunos o conhecimento geral e clássico.

Podemos nós ver conforme a revista da igreja (Kirchenblatt) para que fim e para que alvo este estabelecimento surgiu. Assim registra: 'especialmente na colônia foi estabelecido dois tipos de cursos; um para jovens que durava quatro anos (tipo ginásio) estes podiam ser administrados pelos pastores do local, era dada a gramática da língua alemã e alguns conhecimentos de matemática, história e artística. E o segundo curso se dedicava mais para os pregadores aprofundando doutrinas e formação de caracteres teológicos este mais importante do que as formações científicas.' SCHELP, PAUL IN BEER, OTTO 1925, p.86 Tradução Herbert Weiduschadt

Fica evidenciada a necessidade de organizar o currículo de forma a atender a formação geral e a formação teológica. O primeiro nível seria de conhecimento geral para dar uma fundamentação clássica para estes jovens, a fim de eles pudessem ter um embasamento para no futuro se tornarem pastores, ou seja, consolidava-se um conhecimento geral para na próxima etapa aprofundar as doutrinas e os fundamentos teológicos que os pastores se utilizariam no exercício de suas funções.

Mesmo assim, aparecem nos relatos as dificuldades na consolidação do cumprimento do conteúdo programático como falta de material didático: mapas no trabalho da geografia, livros no conhecimento das línguas, além tempo reduzido que os estudantes dispunham para um melhor aproveitamento. (HARTMEISTER, 1904)

Na verdade, o relato quer mostrar o esforço deste projeto. Mesmo o Instituto sendo precário nas instalações, em recursos humanos e na falta de material didático, conseguia-se realizar um trabalho eficiente e de formação.

No final do artigo, Hartmeister reclama das dificuldades encontradas em manter o Instituto e da falta de tempo dos estudantes em se dedicar aos estudos de forma integral. Ressalta que *todas as horas do dia são preenchidas com trabalho honesto e penoso* (HARTMEISTER,

1904, p. 184), notando assim a importância em justificar que os alunos não estavam ociosos. Eles sabiam da realidade que os agricultores viviam, porque eles trabalhavam da mesma maneira. O trabalho ficava valorizado, já que na cultura em que estavam inseridos os membros do Sínodo de Missouri havia uma ética voltada para o trabalho. O relato enfatiza a importância do trabalho, mas em contrapartida chama atenção para a necessidade de uma dedicação maior dos estudantes no conhecimento da doutrina e nos ensinamentos clássicos, até como uma forma de distinção e diferenciação.

Percebe-se que o Sínodo acreditava no estabelecimento e no fortalecimento das suas comunidades a partir de uma formação específica e realizada no Brasil, a fim de propagar e constituir uma identidade teológico pedagógica a partir de uma sistematização e ordenação na formação de professores e pastores. Inclusive, é ressaltada somente a necessidade de professores, porque se acreditava que o diferencial estava no investimento na educação escolar, não apenas doutrinária, mas na formação geral do professor e pastor.

Entretanto, as dificuldades não eram só em relação às más condições de estudo e à falta de material didático. O Sínodo, para se estabelecer e para conseguir dominar através do campo religioso o cotidiano de seus fiéis, passou por alguns conflitos e lutas. Seria inevitável que este processo acontecesse, já que nas disputas de diferentes campos e para que se formasse e construísse uma identidade teológica pedagógica era bem possível que aparecessem embates e conflitos que acabaram formatando e criando um processo de organização próprio dos indivíduos inseridos na instituição.

Um campo,[...], se define entre outras coisas através da definição de objetos de disputas e dos interesses específicos que são irreduzíveis aos objetos de disputas e aos interesses próprios de outros campos.[...] Para que um campo funcione, é preciso que haja objetos de disputas e pessoas prontas para disputar o jogo, dotadas de *habitus* que impliquem no conhecimento e no reconhecimento das leis imanentes do jogo, dos objetos de disputas, etc. BOURDIEU, 1998, p. 89

Neste sentido, a comunidade no contexto pomerano não possuía um *habitus* religioso direcionado para a consolidação prevista pela instituição sinodal. Daí resultaram muitos conflitos e disputas para que o campo religioso, pautado nos fundamentos doutrinários do Sínodo de Missouri, se consolidasse.

Um dos primeiros conflitos relatados no artigo “Unser Seminar”, do professor Schelp, demonstra como a questão econômica e a preocupação da comunidade em aceitar um projeto de uma instituição proporcionou alguns conflitos e divergências.

[...] A terra pertence a congregação. De fato, aquela pequena construção não poderia passar despercebida da fúria dos adversários. A testemunha ocular relata: ‘Logo que o plano se firmou, a condição de fundar este projeto na comunidade se notava uma desconfiança e inimizade, patrocinada pelos de fora. A pessoa disse: ‘Não deixem os norte-americanos construir sobre a terra de vocês. Quando estes senhores se firmarem nunca mais se livram deles’. De fato isto as pessoas acreditaram. SCHELP, PAUL IN BEER, OTTO 1925, p.84 e 85 Tradução Herbert Weiduschadt

O que se percebe neste relato, é a preocupação com a questão econômica da propriedade. A terra em que seria construído o seminário era da comunidade. A congregação era formada por pessoas que não possuíam a mesma visão do Sínodo de Missouri em relação a organização religiosa. Eles tinham se acostumado a uma organização religiosa mais autônoma, sem maiores vínculos doutrinários a uma instituição. Ainda, havia uma desconfiança em relação ao Sínodo, porque ele não era totalmente originário da Alemanha, a desconfiança aumentava em função da origem do país do Sínodo.

As primeiras comunidades no contexto pomerano procuraram se organizar de forma autônoma, ligada a uma associação religiosa, mas de forma independente, muitos que pertenciam à congregação eram originários de comunidades livres independentes.

Neste sentido aparecem as diferenças existentes dentro do grupo. Não há totalmente coesão nas comunidades em relação aos interesses religiosos, mas é na diferença que se percebe uma construção identitária teológica pedagógica do Sínodo. Neste sentido, pode-se reportar a conceitos defendidos por Stuart Hall, acerca da identidade.

Acima de tudo, e de forma diretamente contrária àquela pela qual elas são constantemente invocadas, as identidades são construídas por meio da diferença e não fora dela. Isso implica o reconhecimento radicalmente perturbador de que é apenas por meio da relação com o Outro, da relação com aquilo que não é, com precisamente com aquilo que falta, [...] HALL, 2000, p. 110

Mas a identificação ocorre através da diferença: os que apoiaram o projeto se viram cada vez mais identificados com o Sínodo de Missouri, na medida em que se diferenciaram dos opositores. A demarcação da diferença é processual, ela aconteceu através dos conflitos e embates. Para aqueles que apoiavam o projeto, a constituição de uma identidade teológica pedagógica era fortalecida e consolidada no grupo, como também para aqueles que se opunham. Os opositores, definiam também uma identidade religiosa diferente e contrária ao Sínodo, procuravam impedir a concretização deste projeto e, assim, definir uma identidade religiosa contrária aos preceitos do Sínodo.

Nos conflitos, o interesse econômico e social aparece de forma clara, a questão das terras e da propriedade era mais relevante para os contrários ao Sínodo, do que a aceitação da doutrina e da forma de organização da instituição sinodal. Se, a identidade religiosa, como foi exposto anteriormente, é construída a partir de símbolos, rituais, em costumes e tradições, a identidade teológica pedagógica que o Sínodo buscava imprimir, não deixaria de abalar a base religiosa que havia na comunidade.

Entretanto, pode-se inferir que o Sínodo de Missouri tentou demarcar uma identidade teológica pedagógica diferenciada em relação ao que acontecia no contexto pomerano. As comunidades foram orientadas pelo campo religioso em praticamente todas as esferas do cotidiano. Para cumprir estes objetivos a necessidade de fundar estabelecimentos escolares e também criar um seminário na zona rural foi essencial para a consolidação deste projeto que pôde fortalecer uma identidade teológica pedagógica do Sínodo de Missouri, através da formação de pastores e pastores.

Referências Bibliográficas:

BORDIEU, Pierre. **Pierre Bordieu entrevistado por Maria Andréa Loyola**. Rio de Janeiro, UERJ, 2002.

BORDIEU, Pierre. **Razões Paráticas sobre a teoria da ação**. Campinas, Papirus, 1998.

BORDIEU, Pierre. **A Economia das trocas linguísticas: o que falar e o que dizer**. São Paulo, USP, 1996.

BORDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro, Marco Zero, 1983.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? IN: SILVA, Tomás T. da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 103-133.

HARTMEISTER, Jonh. Ein Institut zur Ausbildung von Lehrern und Predigern. **Evangelisch Luterisches Kirchenblatt**. Porto Alegre, 37-40, 1904.

HARTMEISTER, Jonh. Ein Tag bei unsern Zoglingen. **Evangelisch Luterisches Kirchenblatt**. Porto Alegre, 180- 188, 1904.

REHFELDT, Mario L. **Um grão de mostarda: A História da Igreja Evangélica Luterana do Brasil**. Porto Alegre, Concórdia, 2003. v.1

SCHELP, PAUL IN BEER, Otto. 25 Jahre unter dem Sudlichen Kreuz (1900-1925). Porto Alegre, Concórdia, 1925.

STEYER, Walter O. **Os imigrantes alemães no Rio Grande do Sul e o Luteranismo: a fundação da Igreja Evangélica Luterana do Brasil e o confronto com o Sínodo Rio- Grandense 1900-1904**. Porto Alegre, Singulart, 1999.

WARTH, Carlos H. **Crônicas da Igreja: Fatos históricos da Igreja Evangélica Luterana do Brasil: 1990- 1974**). Porto Alegre, Concórdia S. A ., 1979.

WEBER, Max. **A ética Protestante e o Espírito do Capitalismo**. 7ª ed. Livraria Pioneira Editora, 1992.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e Diferença: uma introdução teórica e conceitual. IN: SILVA, Tomaz T. (org.). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, Vozes, 2000. p. 103- 133

SUD MENNUCCI E AS CONCEPÇÕES EDUCACIONAIS QUE DERAM ORIGEM ÀS ESCOLAS NORMAIS RURAIS NO BRASIL

Lenir Marina Trindade de Sá Britto – Pibic CNPq
Flávia Obino Corrêa Werle
UNISINOS
lmarina@bage.unisinos.br
flaviaw@unisinos.br
Programa de Pós-graduação em Educação

Ao longo de nossos estudos desenvolvidos no contexto do projeto “História das Instituições Escolares: escolas de formação de professores”¹, constatamos que as primeiras Escolas Normais Rurais em nosso país surgiram como resultado de uma mescla de interesses políticos, ideológicos, e pedagógicos que culminavam com o interesse principal de conter o êxodo rural crescente no momento. Segundo Prado “os centros urbanos (...) em vista da expansão industrial, funcionavam como pólos de atração das populações excluídas do mercado de trabalho rural” (PRADO, 1995, p.9). O inchamento das grandes cidades, e o esvaziamento do campo em um país com sua economia baseada predominantemente na agricultura, configurava-se em grande problema, que precisava ser solucionado o quanto antes.

¹ Esta pesquisa está imbuída em descobrir mais a respeito das três primeiras Escolas Normais Rurais criadas no Rio Grande do Sul – a saber: Escola Normal Rural La Salle, que funcionou de 1942 (foi criada em 1941) até 1972 em Cerro Largo, antiga Serro Azul; Escola Normal Rural Murialdo que funcionou também no mesmo período; e a Escola Normal Rural da Arquidiocese, que foi criada em 1941 em Porto Alegre, posteriormente sendo transferida para Guaporé, e depois, em 1954 para a cidade de Estrela. Nossa metodologia de trabalho vem se constituindo de pesquisa bibliográfica acerca do assunto estudado, entrevistas com ex-alunos e ex-professores das escolas em questão análise de documentos encontrados nestas antigas escolas normais rurais. Através da busca de dados acerca de Sud Mennucci na Internet, nos pusemos em contato com Ralph Giesbrecht Mennucci, neto de Sud Mennucci e escritor de uma biografia do avô. Ralph Mennucci foi uma pessoa que muito contribuiu com nosso trabalho, facilitando o acesso a obras raras escritas por Sud Mennucci, e ao livro que escreveu sobre o mesmo, e também esclarecendo dúvidas que surgiam ao longo do desenvolvimento da pesquisa.

Muitas medidas e políticas sociais queriam amainar essa situação, e dentre as idéias surgidas, figurou a **Escola Normal Rural**, idealizada e planejada detalhadamente por Sud Mennucci.

O principal objetivo de tal instituição era formar professores que atuassem no meio agrícola como incentivadores da vida rural, irradiando conhecimento para o homem do campo modernizar seu trabalho, ter noções de enfermagem, higiene, e poder manter-se com fartura e satisfeito com seu trabalho, abominando idéias urbanistas. A escola normal rural dos anos trinta queria mostrar o:

valor da pedagogia como prática profissional que acentua a capacidade de liderança do professor nas comunidades – tentando institucionalizar um saber docente voltado ao ambiente rural e à profissionalização de um certo tipo de professor – a política educacional queria provocar uma inflexão ruralizadora na carreira docente. (WERLE, 2005a, p.8)

Sendo assim, é possível perceber que eram depositadas na criação das Escolas Normais e na atuação dos professores nelas formados, todas as esperanças de melhorar as difíceis condições de vida do homem rural. Esse pensamento tinha uma visão que pode ser considerada salvacionista com relação à educação (nesse caso a educação rural), acreditando que seria somente por meio dela que o país alcançaria o tão almejado progresso.

Quem foi Sud Mennucci

Nascido em 20 de janeiro de 1892 na cidade de Piracicaba, em São Paulo, Mennucci faleceu a 22 de julho de 1948 no mesmo estado. Iniciou a defesa mais acentuada de seus ideais de educação, nas décadas de 1920 e 1930. Ralph Giesbrecht Mennucci ao descrever mais detalhadamente a atuação profissional de Sud Mennucci, afirma que ele:

Foi diretor da Imprensa Oficial do Estado por 17 anos, presidente do Centro do Professorado Paulista (do qual foi um dos fundadores) pelo mesmo tempo, foi Diretor-Geral do Ensino no Estado por três vezes, trabalhou em censos escolares e nacionais, foi membro atuante nas comissões de redivisão municipal no Estado.(...).Foi escritor, jornalista, geógrafo e historiador, além de ter ocupado cargos públicos fora do ensino por grande parte de sua vida. (GIESBRECHT, s.d., p. 6).

Apesar de ter sido homem extremamente envolvido com grande número de atividades durante toda a sua vida como podemos ver acima, Mennucci tinha uma grande paixão que destacava-se de todo o resto: o ensino. Neste sentido, o período no qual Mennucci teve o ápice de sua atuação na área da educação, abarca desde os anos trinta até mais da metade da década de 1940, lutando por idéias que perpassaram toda a sua vida de homem público, educador e intelectual.

Os anos de 1920 e 1930, foram caracterizados por uma crescente efervescência de idéias. A industrialização estava apresentando ao país novos modos de viver, pensar, e agir. Neste contexto, Mennucci afirmava: “*à medida que essas descobertas se aperfeiçoavam e que a sua exploração industrial se ia simplificando, crescia e se acentuava a crise educativa.*” (MENNUCCI, 1934 p. 11).

Assim, no final dos anos vinte e início dos anos trinta surgiam com bastante força as idéias *ruralistas*, que segundo Werle (2005b) pregavam um: “*discurso de combate ao urbanismo e valorização da escola rural como campo de experiência e ensaio de processos agrícolas modernos, um discurso de diferenciação entre a escola de zona rural, de zona urbana e de zonas litorâneas.*”(WERLE, 2005b, p. 45).

Levantando a bandeira de tais ideais, ganhavam espaço pensadores do ensino e da educação que clamavam por mudanças na estrutura educacional de nosso país. Essas mudanças visavam o equilíbrio econômico e intelectual da nação e de seu povo, do civismo, e da valorização e proteção

das terras do Brasil, principalmente as que se situavam na área rural. Dentre estes pensadores, destacou-se Sud Mennucci, considerado o pai do ruralismo pedagógico, inspirador dos professores tanto rurais quanto urbanos de sua época.

Mennucci e suas preocupações

Com o advento da industrialização, a área rural que já não era muito valorizada, estava ainda mais intensamente sendo deixada de lado nos interesses políticos, área esta onde vivia 70% da população, e de onde provinha o sustento do país. O campo estava esvaziando-se rapidamente devido ao êxodo rural de seus moradores que rumavam para as zonas urbanas, em busca de melhores condições de vida. Como solução para estes problemas, Mennucci via na educação o meio pelo qual se construiria uma identidade nacional no homem do campo, que lhe permitiria compreender, amar e trabalhar pela zona rural e por seu país.

Este autor acreditava que o progresso do país viria por meio de uma educação que tinha o poder de reformar a sociedade, de uma educação condizente com a realidade de cada região do país, nacionalizadora do povo, instigadora dos valores da vida e do trabalho no campo, uma educação que se daria pelo trabalho e para o trabalho, impulsionadora da produção e exportação do país, do progresso de seus habitantes, e da nação como um todo.

Sud Mennucci, criticava com vigor a inadequação da escola existente no meio rural, que segundo ele, ministrava um tipo de educação que acabava por empurrar os filhos dos homens da terra, os jovens agricultores, para fora da zona rural. Ele afirmava que: *“a educação é como as lentes: corrige os defeitos da vista, desde que sejam as indicadas para cada caso. Mal adaptadas, não só não servem, mas desservem, porque complicam e impossibilitam o exercício do órgão.”* (MENNУCCI, 1934, p. 89).

Dizia também que a escola esquecia-se da importância do contato com a realidade, e que não era uma escola verdadeiramente brasileira, pois baseava-se em cópias feitas dos países desenvolvidos e industrializados na Europa, que não tinham as características do Brasil. Para ele, a escola rural, como estava, rumava ao fracasso, pois não estava preocupada com a fixação do homem no campo, nem na provisão de técnicas mais modernas que lhe permitisse maior produção e melhora de vida. Relacionava este panorama das escolas rurais existentes na época com o descaso do governo e da legislação, que não estavam preocupados com a zona rural. Segundo o autor:

São as nossas leis (...) que bradam aos céus a guerra de extermínio às populações campezinas. De entre as suas frestas e comissuras, pingam as gotas do veneno urbanista, emparedando os anseios mais comezinhos do homem do campo, cortando-lhe cerce as aspirações mais rasteiras e mais elementares. (MENNUCCI, 1934, p. 246, 247)

Os responsáveis pela implementação de novas idéias e de mudanças no panorama educacional, não haviam percebido a importância de uma elevação da cultura do povo do campo, e portanto não sabiam formar um professor que a promovesse. Tudo o que sabiam era formar o professor urbano. Em decorrência desta falta, Mennucci afirmava:

Levamos às regiões do campo uma organização escolar que está profundamente, visceralmente eivada do preconceito urbanista. São simples 'escolas da cidade' implantadas ou enxertadas à força em núcleos rurais. (MENNUCCI, 1934, p. 71)

Sendo assim percebemos que entre as idéias que defendia mais insistentemente estava a necessidade de haver escolas diferenciadas para as diversas regiões do país, com professores capacitados, em formação

específica, para trabalharem nestas diferentes zonas, desenvolvendo não só a inteligência do povo mas também o amor pela terra onde nasceram, e sua capacidade de produzir economicamente, o que traria melhora de vida a eles próprios, e alavancaria a economia brasileira.

Estes professores, vistos pelo autor como responsáveis por esta obra educativa, deveriam ser capazes de despertar consciências, de mudar a mentalidade do homem do campo. Para poderem atuar condignamente com sua missão, tais profissionais deveriam estar cômnicos da necessidade da formação de um homem do campo voltado e identificado com seu meio, interessado em produzir mais e melhor, amante de sua terra e de seu trabalho. Segundo o autor:

Sem o conhecimento razoavel das fainas agricolas mais comuns, sem um curso de higiene rigorosamente feito, sem o pensamento central e definitivo de que o campo é o 'habitat' da esmagadora maioria da população brasileira e que ali precisa permanecer, um mestre rural falhou antecipadamente à sua missão." (MENNUCCI, 1934, p. 131)

De acordo com estas idéias, a formação dos professores rurais teria que ser especial, incrementada com todo o montante de conhecimento necessário para se entender as lides do campo, o homem que trabalhava nelas, e suas necessidades dentro daquele tempo e espaço. Esta formação, segundo Mennucci, dar-se-ia dentro de Escolas Normais Rurais. Nas palavras do autor, as Escolas Normais Rurais, teriam organização nos níveis:

pedagogico, o higiênico ou, talvez melhor, o sanitário, e o agricola. (...) Todos nessa casa, desde a cabeça diretora até o mais humilde servente, devem ter 'mentalidade agrícola', isto é, de quem sabe que o campo é a esperança atual única do Brasil (...). (MENNUCCI, 1934, p. 203)

Vemos, então que estas escolas deveriam ter como fio condutor de sua obra educativa, o conjunto formado por: conhecimento de agricultura, enfermagem e higiene, e acima de tudo, incentivo ao progresso do homem do campo. E, quanto à formação ministrada na Escola Normal Rural, o autor reivindicava: *“professores quase hostis à vida citadina, perenemente preocupados com a maior eficiência do campo e de tal modo que se constituam em leaders do núcleo em que vão servir.”* (MENNUCCI, 1934, p.204)

Sud Mennucci foi um homem capaz de ler sua realidade, com ênfase no quadro educacional do país, de pensar soluções para os problemas encontrados, e de, na medida do possível, implantar efetivamente modificações no sistema de ensino de seu Estado, visando, é claro, que estas modificações se estendessem para o panorama educacional de todo o Brasil. Através de sua experiência como professor rural foi capaz de conhecer o homem rural da década de 1930 e suas vicissitudes, delineando-o nas seguintes palavras:

O homem do campo continua a ter tudo contra si: falta-lhe, na maioria dos casos, a posse da terra; falta-lhe o conforto do ambiente; falta-lhe a educação necessária a realizar, sozinho, a conquista desse conforto. (MENNUCCI, 1934, p. 114).

Sempre que teve oportunidade Mennucci exigiu atitude das autoridades quanto à situação das escolas em seu estado e no Brasil. Soube aproveitar as chances que encontrou nos diferentes cargos que assumiu ao longo de sua vida profissional, tomando medidas concretas como: implantação de escolas onde havia falta de vagas para alunos, denúncias da alarmante taxa de analfabetismo existente em 1920 neste estado brasileiro. Também denunciou as enormes quantias de dinheiro gastas pelo estado

com a educação urbana em detrimento da educação ministrada no meio rural.

Mennucci chamava a atenção para os temas da educação rural em quase tudo o que escrevia e nas conferências que era convidado a apresentar. Em 26, 27 e 28 de junho de 1930 apresentou uma série delas no Anfiteatro do Jardim da Infância, na Praça da República, ao inaugurar o curso de cultura do Centro do Professorado Paulista, tendo por assunto a educação no Brasil. Estas conferências foram posteriormente publicadas num livro, lançado em agosto do mesmo ano, intitulado: “*Crise Brasileira de Educação*”, que constituiu sua maior e mais importante obra.

No ano de 1933 esta obra foi vencedora do prêmio Francisco Alves, pela Academia Brasileira de Letras. Segundo o prefácio da obra, assinado por Roquete Pinto, Miguel Couto e Aloysio de Castro, “*Sud Mennucci no seu livro, indica, pois, de maneira realmente superior, todas as condições sociais em que se define o problema considerado. E indica, soluções modernas e possíveis.*” (MENNУCCI, 1934, prefácio).

As conferências que deram origem a este livro, em suma, diziam respeito à sua luta e insistência em afirmar e fazer ver que era necessária uma formação diferenciada para o professor que fosse atuar em zona rural em relação ao professor urbano. O autor argumentava que a falta de preparação dos professores que atuavam na área rural (em geral vindos da zona urbana e encarando o trabalho na zona rural como castigo) estimulavam o êxodo rural, crescente na época, pois incutiam idéias urbanistas nos jovens, desmerecendo o trabalho no campo e o homem do campo em si.

Em 1931 Sud Mennucci foi nomeado delegado do Governo do Estado de São Paulo à IV Conferência Nacional de Educação, ocorrida de 13 a 21 de dezembro do mesmo ano no Rio de Janeiro onde obviamente defendeu suas idéias sobre o ideal de ensino em escolas rurais. Suas idéias foram-se espalhando pelo Brasil, repercutindo com intensidade no Norte e Nordeste,

onde o povo vivia distanciado das idéias e vantagens dadas ao mundo urbano. Foi considerado o pai do ruralismo pelas alunas formadas na primeira turma da Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte, a primeira a ser criada no Brasil, em 1934. Sud Mennucci foi convidado a ser paraninfo de tal turma, e apesar de toda a dificuldade da viagem, seguiu para Joazeiro do Norte, prestigiar a formatura onde fez mais um discurso onde defendeu com a garra de sempre, suas idéias ruralistas.

Outra exigência contundente que este autor fazia, era a de que o Brasil deveria organizar-se para criar um sistema educacional próprio, nascido em meio a e para a sua gente. Ele falava na criação de uma Escola Brasileira, que deveria formar seus estudantes com objetivo de fazer deles nativos típicos, podendo ser reconhecidos facilmente por sua maneira de ser, pensar e agir, identificando-os como membros do povo brasileiro. Mennucci argumentava que esta escola deveria criar uma identidade brasileira em seus educandos, adaptando-os à terra, e promovendo a harmonia, o equilíbrio no quadro social brasileiro.

Criticava abertamente as cópias que se fazia de sistemas de ensino de países industrializados da Europa, e que teimosamente tentava-se implantar em nosso país, resultando em tentativas frustradas de renovação da educação do Brasil, simples e obviamente por não se adaptarem à nossa realidade.

Estas preocupações com a formação dos professores em geral, com a educação no Brasil das décadas de 20,30 e 40 atravessam toda a obra deste autor que ao nosso ver constitui-se em nome importantíssimo de político e educador, um verdadeiro entusiasta e incentivador da educação no país, que, segundo ele, seria o meio pelo qual o Brasil encontraria o equilíbrio econômico, político e social que tanto necessitava. Verdadeiro ícone da história da educação no Brasil, pensador responsável, comprometido, sempre guiou suas ações de acordo com os ideais que pregou ao longo de sua existência.

Analisando a trajetória de Sud Mennucci percebemos nele o perfil de um homem de fibra, de ideais firmes e concretos, de crenças fundamentadas, possuidor de incessante sede de conhecimento e autonomia, preocupado com os rumos que o Brasil tomava em seu tempo, e principalmente com a educação que o país proporcionava a seu povo. Segundo Giesbrecht, Mennucci *“era uma pessoa que apesar de conhecer as limitações e problemas de seu país, ou talvez por isso mesmo, lutava por ele de forma que às vezes parecia obsessiva”*. (GIESBRECHT, s.d., p.7)

É importante sublinhar que as ações deste autor não ficaram só em discursos e obras publicadas, mas em ações práticas que fizeram a diferença para a educação paulista principalmente, e mais tarde repercutiram em iniciativas como a criação das Escolas Normais Rurais.

A semente plantada por Mennucci

A contribuição de Sud mennucci para o país, no tocante a discussões sobre a educação pública brasileira, e o estímulo dado à criação das Escolas Normais Rurais, com seu cerne perpassando pelos problemas da vida do campo e do homem que o habitava, preocupando-se com seu trabalho e sua formação, possuem coerência e validade até os dias atuais.

Nessa luta conquistou amigos e inimigos, e nunca deixou-se calar pelas críticas. Afirmava que: *“é preciso que haja alguém com a coragem necessária de cumprir as tarefas ingratas de desagradar os outros e de protestar contra o prejudicial.”* (MENNUCCI, 1934, p. 75). Ao analisar sua obra, percebemos que não titubeou ao assumir para si estas tarefas. Foi grande autodidata, amante do conhecimento. Suas ações e idéias se espalharam por muitos estados, e influenciaram muitos outros pensadores da educação, e até hoje chamam atenção por sua solidez e características quase tão proféticas quanto atuais.

Em seu tempo figurou dentre os não muitos intelectuais que estavam realmente decididos a pensar novos rumos para o país, através da

educação, e entre os que, ainda em menor número, realmente traçaram metas e movimentaram ações políticas para alcançarem estes objetivos. Entre as pessoas de seu círculo de amizades encontravam-se nomes significativos para a educação brasileira, como Monteiro Lobato, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e outros. (Giesbrecht, s.d. p.6).

Percebemos nas Escolas Normais Rurais, que são objeto principal do estudo em nosso projeto de pesquisa, uma espécie de fruto da semente ruralista que Sud Mennucci plantou. É inegável que seus discursos, publicações, conferências e atividades na área educacional principalmente do estado de São Paulo influenciaram grandemente as concepções educacionais do Brasil do primeira metade do século vinte, e tiveram vários seguidores. É também surpreendente perceber quão desconhecido tornou-se um autor que tanta diferença fez no cenário da educação de sua época.

Segundo Giesbrecht (s.d.) à medida que o tempo passou o nome de Mennucci foi tornando-se esquecido, mas não perante a classe de professores estaduais de São Paulo, que através do Centro de Professorado Paulista procuram lembrar a vida e a obra de Sud Mennucci, cujo nome é visto como uma lenda na referida instituição. Como exemplo do esforço na conservação da memória de Mennucci *“em 1977, por iniciativa desse mesmo Centro, criou-se a ‘Medalha Sud Mennucci’, para premiar professores que se destacam no magistério paulista”*. (GIESBRECHT, s.d., p. 162)

Educação na zona rural hoje: busca de novas soluções para velhos problemas

Vemos que ainda hoje, fala-se na necessidade de formação específica para o morador da zona rural. Ainda hoje, o homem do campo encontra dificuldades para trabalhar em seu meio e fazê-lo produzir, pois é expulso de suas lidas por máquinas revolucionárias, que substituem seu trabalho.

Os professores das escolas rurais ainda são formados nas cidades, e direta ou indiretamente inculcam valores urbanos em seus alunos (valores

estes presentes em tudo), que por sua vez, não vêem futuro no trabalho do campo. O campo ainda é visto como lugar do atraso, do trabalho duro e desprezível, da falta de conforto, e muitas vezes (e lamentavelmente) da falta de cultura. Analfabetismo, baixa frequência e abandono da escola ainda são realidades mais frequentes na zona rural.

As terras ainda estão nas mãos de poucos, que as monopolizam, em detrimento de um crescente número de trabalhadores que não têm de onde tirar seu sustento, já expulsos das grandes cidades pela falta de emprego. Os jovens do meio rural, ainda não são preparados para atuarem no campo, fazendo-o produzir. As crianças na escola ainda têm de ouvir notícias de um mundo que não é seu, e que acabam por querer desesperadamente alcançar. A escola está distante de mais, ainda, da realidade das crianças do campo.

Podemos nos apoiar nas palavras de Bernadete A. Gatti e Cláudia Davis quando afirmam que a zona rural hoje enfrenta: “ *precárias condições de funcionamento das escolas, a situação de pauperização das famílias, a precariedade de formação do professorado e a inoperância dos treinamentos (...).*” (GATTI; DAVIS, 1993, p.147).

Ainda sobre as políticas públicas na área social, que se referem à zona rural, reiteram que:

O fracasso das políticas públicas na área do social (...) explica-se pela recusa em se denunciar o ponto essencial. Privilegia-se, assim, sempre o periférico, deixando de lado o central: pretende-se a ‘integração’ de interesses divergentes e não a superação de distorções dramáticas. Falta, portanto, uma atuação efetiva para alterar a situação de miséria, abandono e descaso em que se encontraria tanto a população rural como a qualidade da escolarização que recebe. (GATTI; DAVIS, 1993, p. 149).

Com esta fala percebemos o quanto é importante sim, problematizar a questão da escola rural e as adversidades que enfrenta, e como é fundamental que se pense em saídas que contornem tais adversidades e tragam esperança para as pessoas que querem permanecer no campo. Mas que esta prolematização e esta busca por soluções não pode se dar de maneira alienada e afastada da realidade dos interesses políticos que permeiam as ações e falta de ações com relação á educação rural.

Felizmente constatamos que o tema da educação do povo das áreas rurais de nosso país e do mundo é assunto de muita discussão atual, e fonte de diversos movimentos como as organizações pedagógicas do Movimento Sem Terra, e as “Conferências Nacionais Por Uma Educação no Campo”, que entre outros aspectos, lutam “*por um campo visto como espaço de vida e por políticas públicas específicas para sua população.*” (II CONFERÊNCIA..., 2006). Tais movimentos clamam pelo que Mennucci em seu tempo já pedia: uma educação comprometida nas zonas rurais, que traga desenvolvimento não só econômico mas pessoal para o povo do campo, e melhora de suas condições de vida, principalmente.

Se o povo que mora nas zonas rurais encontrasse condições de vida nas quais pudessem prover o próprio sustento, e de sua família, tivessem condições de valorizar-se como seres humanos constituídos por seu próprio trabalho, capazes de valorizar sua terra e também seu país, e de fazê-lo prosperar, este mesmo país não precisaria esgotar sua criatividade em um sem número de programas assistencialistas que cada vez tornam-se menos capazes de dar o peixe, quem dirá, de ensinar a pescar, como o que propunha Sud Mennucci ao afirmar a necessidade de preparar os trabalhadores do campo, com técnicas mais avançadas, que lhes permitissem conquistar uma vida melhor, e por conseguinte, um futuro melhor para o Brasil.

Talvez seja educadores/pensadores como Sud Mennucci que nosso país necessite revistar ainda hoje, mais do que nunca, onde a dança de

diferentes teorias e políticas educacionais cresce cada vez mais, sem vislumbre algum de solução para os problemas advindos da miséria tanto física quanto moral de nossa juventude, problemas tais como o desemprego, a fome, verificados ainda com mais intensidade nas grandes urbes, inchadas de gente, vindas de todas as partes, em busca de uma vida melhor.

Acreditamos que analisar o passado de lutas e reivindicações a respeito de uma educação diferenciada e comprometida com as necessidades do povo das zonas rurais de nosso país - que teve em Mennucci um de seus principais representantes – pode ser um primeiro passo na busca de soluções para os problemas que hoje (até hoje!) a escola rural enfrenta.

Referências:

CATANI, D. ; BASTOS, M. H. C. (orgs.) . **Educação Em Revista: A Imprensa Periódica e A História da Educação**. 1. ed. São Paulo: Escrituras, 1997. 187 p.

DAVIS, Claudia Leme Ferreira ; GATTI, Bernardete Angelina . Questões sobre o desempenho de alunos de escolas rurais no nordeste e o seu contexto sócio-cultural. J. THERRIEN; M. N. DAMASCENO. (Org.). **Educação e escola no campo**. 1 ed. Campinas: Papirus, 1993, p. 137-176.

GIESBRECHT, Ralph Mennucci. **Sud Mennucci: memórias de Piracicaba, Porto Ferreira, São Paulo...** . São Paulo: Imprensa Oficial. s.d.

MATTOS. Isabel Cristina. **A concepção de Educação nas obras de Sud Mennucci**. Dissertação de Mestrado. Campinas, São Paulo: (s.n.), 2004.

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

PRADO, Adonia Antunes. Ruralismo Pedagógico no Brasil do Estado Novo, **Estudos, sociedade e agricultura**, 4, julho 1995: 4-27.

WERLE, Flávia O. Corrêa. História das Instituições Escolares: formação do professor para a zona rural. In: **V Jornada do HISTEDBR. Instituições escolares brasileiras: história, historiografia e práticas**, 2005, Sorocaba. Cd-rom: V Jornada do HISTEDBR. Instituições brasileiras: história, historiografia e práticas. Campo Grande: Editora UNIDERP, 2005, p. 1-15).

_____. Escola Normal Rural no Rio Grande do Sul: História Institucional. In: **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 5, n. 14, p. 35-50, jan/abr. 2005.

II CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO. Declaração Final (Versão Plenária). Por uma política Pública de Educação do Campo. Luziânia, GO, 2 a 6 de agosto de 2004. Acesso em abril de 2006 em www.nead.com.br

Resumo

Este trabalho traça em linhas gerais as concepções educacionais de Sud Mennucci, apresentando este autor, considerado o pai do ruralismo pedagógico, e sua atuação no panorama educacional de São Paulo e do Brasil dos anos 1920 e 1930. Relacionamos tais concepções educacionais com o surgimento das Escolas Normais Rurais no Brasil na década de 1940, e também com o panorama da educação rural que vislumbramos hoje em nosso país. Objetivamos com o presente trabalho, suscitar novas reflexões sobre a educação rural de nosso estado e país, reflexões que levem em consideração o passado de lutas e reivindicações já feitas acerca da educação do povo que vive nas zonas rurais. Reflexões que busquem soluções para os problemas hoje existentes nestas áreas.

Palavras-chave: história da educação, educação rural, escolas normais rurais, concepções educacionais.

Abstract

This work presents general ideas about the educational conceptions of Sud Mennucci, presenting this author, who is considered the father of the pedagogical ruralism, and his work on the educational reality of São Paulo and Brasil of 1920 and 1930. We relate such educational conceptions with the sprouting of the Rural Teacher Training Schools in the decade of 1940, and also to the reality of the rural education that we glimpse today in our state and country. We plan, with this work, to stir up new reflections about the rural education. Reflections that consider the past of fights and claims already made about the education of the people who live in rural areas. Thoughts that look for solutions for the problems that today exist in this areas.

Key-words: history of education, rural educations, rural teacher training schools, educational conceptions.

UM OLHAR SOBRE O DECRETO 2.208/97: O RESGATE DA FUNÇÃO SOCIAL NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PÚBLICAS E GRATUITAS: UM ESTUDO DE CASO NO CEFET-RS E NA REDE PAULA SOUZA-SP

Edelbert Krüger
UFPEL-FaE /CEIHE / CEFET-RS
edelbert-kruger@uol.com.br

Elomar Tambara
UFPEL-FaE/ CEIHE
tambara@ufpel.tche.br
Professor Orientador

RESUMO

O presente trabalho é resumo da pesquisa que está sendo desenvolvida no Curso de Mestrado, linha de História da Educação - UFPEL/FaE e CEIHE¹, e tem como objetivo analisar as transformações do perfil socioeconômico dos estudantes do Centro Federal de Educação Tecnológica - CEFET-RS e da Rede Estadual de Educação Profissional Paula Souza, do Estado de São Paulo, decorrentes dos modelos implementados pela LDB nº. 9.394/96 e o Decreto 2.208/97.

A pesquisa parte de uma análise da atual legislação educacional brasileira e resoluções do CNE/CEB. Na fundamentação teórica utilizamos BASTOS, CARNEIRO, CASTRO, FERRETI, FONSECA, FRANCO, FRIGOTO, KUENZER, MACHADO, MANFREDI, RAMOS, ROMANELLI, SAVIANI, entre outros. Como fontes de pesquisa estão sendo utilizadas o Censo Educacional Brasileiro (MEC/INEP), anos 2001 a 2006, um levantamento socioeconômico, feito com 45.017 candidatos inscritos nos processos seletivos do CEFET-RS, anos 2000 a 2006, sendo inicialmente analisados os dados de 8.618 candidatos que foram aprovados e ingressaram na Instituição, além da publicação “Reflexos da Reforma da Educação Profissional nas Escolas Técnicas Estaduais de

¹ UFPEL – Universidade Federal de Pelotas; FaE – Faculdade de Educação; CEIHE – Centro de Estudos e Investigação em História da Educação.

São Paulo”. Conclui-se que está havendo relevantes transformações no perfil socioeconômico dos estudantes dos cursos técnicos, com o retorno daqueles há muito excluídos e esquecidos pelos sistemas de educação.

AS ESCOLAS DE APRENDIZES ARTÍFICES – A implantação oficial do ensino de ofícios no Brasil - Origem das Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais e dos Centros Federais de Educação Tecnológica.

Só o ensino profissional emancipa o homem e equilibra a sociedade; hoje, é certo, ainda se desdenha d'elle, e em muitas nações onde a emprego-mania é uma enfermidade nacional, se o exclui da educação das classes ricas e até das chamadas classes remediadas ou independentes[...] (Nilo Peçanha).

Embora tenha ocorrido no Brasil inúmeros eventos e iniciativas para a implantação e instalação de um sistema de Ensino Técnico-Profissionalizante no período Brasil - Colônia de Portugal e Brasil - Império, é somente no século passado, com o início do regime republicano que surgem de fato ações efetivas para a implantação oficial dessa modalidade de ensino no Brasil.

Todas as ações que ocorreram anteriormente sempre se referiram a essa modalidade de ensino como necessária e destinada a um segmento social mais desassistido: aos pobres, aos humildes e aos desvalidos. Celso Suckow da Fonseca, em sua obra sobre a História do Ensino Industrial Brasileiro, assim faz referência:

O ensino necessário à indústria tinha sido inicialmente, destinado aos silvícolas, depois fora aplicado aos escravos, em seguida aos órfãos e aos mendigos. Passaria, em breve, a atender também a outros desgraçados. (FONSECA, 1986, p.147).

As primeiras tentativas surgem no ano de 1906, quando a questão da educação profissional faz parte dos planos de governo do Presidente Afonso Pena. Ao assumir a Presidência da República, em 15 de novembro de 1906, em seu discurso de posse, Afonso Pena assim se expressa: “A criação e a multiplicação de institutos de ensino técnico e profissional muito podem contribuir também para o progresso das indústrias, proporcionando-lhes mestres e operários instruídos e hábeis” (Apud. MACHADO, 1982, p.25).

Com o falecimento do Presidente Afonso Pena, assume o Vice-Presidente, Dr. Nilo Peçanha, em 14 de julho de 1909. Nilo Peçanha já tinha experiência nessa modalidade de ensino, considerando que, três anos antes, quando então Presidente do Estado do Rio de Janeiro, criara, através do Decreto nº 787, de 11 de setembro de 1906, quatro escolas profissionais naquela unidade federativa: Campos, Petrópolis, Niterói, e Paraíba do Sul, sendo, as três primeiras, para o ensino de ofícios e a última à aprendizagem agrícola.

Após assumir a Presidência da República, em 23 de setembro de 1909, Nilo Peçanha cria o, então, ensino profissional industrial, público e federal, através do Decreto 7.566/1909. Tal data, segundo Fonseca (1986), é apontada como início da preocupação nacional com o problema da formação profissional. Foram criadas naquela ocasião, 19 Escolas de Aprendizes Artífices, distribuídas pelas diferentes Unidades Federativas da União. A criação dessas escolas estava voltada às classes menos favorecidas, pois a formação de uma mão-de-obra técnica, em nível médio, lhes possibilitaria condições de inserção no mercado de trabalho, ajudando, assim, a aquisição de melhores condições financeiras.

O Decreto 7.566/09 que criou e sistematizou o ensino técnico-profissional enfatiza que:

[...] se torna necessário não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade, escola do vício e do crime; que é um dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos úteis à nação.

As escolas profissionalizantes, criadas por Nilo Peçanha, trabalharam inicialmente de modo informal na educação, apenas profissionalizando artífices. Somente mais tarde é que agregaram à formação profissional de artífices os estudos regulares comuns às escolas dos sistemas estaduais e municipais. Em 1942, no Governo Getúlio Vargas, três outras foram criadas: Ouro Preto-MG; Química - Rio de Janeiro e Pelotas-RS. A partir desse momento, segundo Peil (1995), esta

rede ministrava ensino regular de Primeiro Grau e mais a qualificação profissional correspondente. Era então o Ginásio Industrial Básico.

No ano de 1959, o Presidente Juscelino K. de Oliveira, sancionou uma lei, elevando essas escolas à categoria de autarquias educacionais, o que lhes dava autonomia didática, administrativa e financeira. Também as autorizava a ministrarem ensino técnicos em nível de 2º Grau, embora algumas já ministrassem essa modalidade de ensino desde a primeira década de 1950, com autorização especial do MEC.

Em 1978, algumas dessas Escolas Técnicas Federais foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs, antevendo-se, assim, uma necessidade futura quanto à formação de técnicos de nível superior. Em 1986, o Governo Federal lançou o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico – PROTEC, com a finalidade de expandir a rede de educação profissional, pública, federal, em mais duzentas novas unidades, surgindo, dessa forma, as chamadas Unidades de Ensino Descentralizadas – UNEDs, como se fossem “campus” avançados das Escolas Técnicas e dos Centros Federais então existentes.

Em 1994, foi promulgada a Lei 8.948, de 08 de abril, que dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, permitindo que as demais Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais, por projeto institucional próprio, pleiteassem sua transformação em Centros Federais de Educação Tecnológica.

Atualmente, a rede de educação profissional, pública, federal, que estará completando cem anos de existência no ano de 2009, é formada por 144 instituições, assim distribuídas:

<i>Instituições Federais de Educação Tecnológica</i>	<i>Mantenedoras</i>	<i>UNED</i>	<i>Total</i>
Centros Federais de Educação Tecnológica	32	37	69
Universidade Tecnológica Federal do Paraná	01	6	07
Escolas Agrotécnicas Federais	36	-	36
Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades	31	-	31
Escola Técnica Federal	01	-	01
<i>Total</i>	101	43	144

Fonte: MEC/SETEC - 2006

AS POLÍTICAS PÚBLICAS BRASILEIRAS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

No Brasil, durante o Império, as iniciativas de Educação Profissional ora partiam de associações civis (religiosas ou filantrópicas), ora das esferas estatais, entendendo-se aqui como das províncias, de assembleias provinciais legislativas, muitas vezes da combinação de ambas, entidades e grupos da sociedade civil com o Estado, sempre, voltadas para a preparação de ofícios manufatureiros. Eram ministradas nas academias militares ou em entidades filantrópicas e nos liceus de artes e ofícios. De qualquer forma, esses sempre foram destinados aos pobres, excluídos ou deserdados da sorte e para os filhos dos trabalhadores.

Observa-se claramente essa questão, já no Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854 que, ao regulamentar a instrução primária e secundária no município da Corte, assim se expressava acerca dessa modalidade de ensino, no art. 63:

Os meninos que estiverem nas circunstâncias dos artigos antecedentes [menores de 12 anos em tal estado de pobreza, que além de falta de roupa vivem em mendicância] depois de receberem a instrução de primeiro grau, serão enviados para as companhias de aprendizes dos arsenais, ou de Imperiais Marinheiros, ou para oficinas públicas ou particulares [...] e sempre debaixo da fiscalização do Juiz de Órfãos [...] (TAMBARA; ARRIADA, 2005, p.51)

No século XIX, todas as experiências nessa modalidade de ensino adotaram um modelo de aprendizagem de ofícios vigentes no âmbito militar, incluindo padrões de hierarquia e disciplina. Crianças e jovens, em estado de mendicância eram encaminhados para essas casas (asilos) onde, além da instrução primária, aprendiam ofícios de tipografia, encadernação, alfaiataria, tornearia, carpintaria, sapataria, entre outras.

Percebe-se aí que a educação profissional, nesse período, tem praticamente um efeito “corretivo” e “disciplinar”, cujo preconceito estende-se praticamente até os dias de hoje.

Mesmo em período posterior, essa situação continua presente. Em 1879, é aprovado o Decreto 7.247 que, de forma inovadora e audaciosa,

mexe significativamente com a Educação Brasileira. Este Decreto também conhecido como Decreto de Leôncio de Carvalho, art. 8º, item 9º, possibilita a criação de escolas profissionais de artes e ofícios, de acordo com as necessidades locais.

O Governo poderá criar ou auxiliar no município da Corte e nos mais importantes das províncias, escolas profissionais, e escolas especiais ou de aprendizado, destinadas, as primeiras, a dar instrução técnica que mais interesse às indústrias dominantes, ou que convenham criar e desenvolver, e as segundas ao ensino prático das artes e ofícios de mais imediato proveito para a população e para o Estado, conforme as necessidades e condições das localidades. (TAMBARA; ARRIADA, 2005, p.80)

Ao longo da história brasileira, esse estigma se conserva e se mantém: para as elites, as escolas propedêuticas, acadêmicas; para os pobres, filhos de trabalhadores ou desfavorecidos da sorte, as escolas profissionalizantes.

A Constituição de 1937 reforça essa discriminação e em seu artigo 129 descreve “que o ensino pré-vocacional e profissional, destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado, competindo-lhe o dever de fundar institutos de ensino profissional”.

Até essa época, o sistema educacional brasileiro era estruturado incluindo duas redes de ensino determinadas pelas características do desenvolvimento socioeconômico que existia no país: para os pobres, o ensino primário, em geral de caráter profissional, voltado para a formação de mão-de-obra; e, para os ricos, o ensino secundário, de caráter propedêutico, como forma de preparação ao ensino superior. “À elite correspondia a formação acadêmica, intelectualizada, descolada de ações instrumentais; aos trabalhadores, a formação profissional em instituições especializadas ou no próprio trabalho, com ênfase no aprendizado, quase que exclusivo, de formas de fazer” (Kuenzer, 2002, p.27).

Na década de 1940, foram feitos ajustes legais com o intuito de prover uma formação profissional destinada à formação de trabalhadores, contando com diferentes modalidades: Agrotécnico, Comercial Técnico,

Industrial Técnico e Normal. Paralelamente, com vistas aos interesses da classe dominante, foram criados os cursos médios de 2º ciclo, Científico e Clássico, destinados à preparação do Ensino Superior. A rede de ensino profissional foi complementada com o sistema privado de formação profissional - SENAC e SENAI-², ligadas aos setores produtivos.

Naquele período, houve as primeiras tentativas de articulação entre as modalidades científica, clássica e profissionalizante, em que os alunos oriundos do ensino profissional poderiam prestar exames de adaptação que lhes daria direito a participar da seleção de nível superior. Essa realidade só se alterou com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 4.024/61, que propiciou a equivalência entre os cursos profissionalizantes e propedêuticos, para fins de prosseguimento de estudos em nível superior.

A política educacional adotada após 1964 seguiu os ditames MEC-USAID que, em relação ao nível médio, teve a preocupação centrada na reformulação de seus objetivos, pois, na medida em que a universidade não absorvia a demanda de estudantes que prestava vestibular, tornava-se necessário que esse grau de ensino proporcionasse formação profissional para diminuir a pressão sobre o nível superior.

A Lei 5.692/71, que estabeleceu a profissionalização compulsória em nível médio, foi uma estratégia legal encontrada pelo Estado para definir uma trajetória única para todos, visando, através do Ensino Médio, aliviar a pressão da demanda sobre o Ensino Superior. Essa Lei também representou uma tentativa de ajuste à nova etapa de desenvolvimento marcada pela intensificação da internacionalização do capital.

Vários motivos levaram ao fracasso da profissionalização e, por conseguinte, da reforma do ensino de 2º Grau: o não investimento do Estado na expansão da rede escolar; a falta de equipamentos e estrutura das escolas para a profissionalização; a rejeição da compulsoriedade de profissionalização por parte das classes dominantes e o encolhimento do mercado de trabalho. Esses motivos fizeram com que o governo

² SENAC Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

recuasse e restabelecesse a possibilidade de escolarização secundária vincular-se somente à educação geral. A profissionalização não foi implantada, efetivamente, na maioria das escolas da rede pública, por falta de recursos financeiros e nem nas escolas da rede privada, devido ao seu alto custo.

Nota-se claramente que, ao longo dos anos, as Escolas Técnicas sempre foram procuradas e freqüentadas por um segmento social mais desassistido, com mais dificuldades econômicas e financeiras, que viam nestas escolas e nesta modalidade de ensino uma alternativa de profissionalização e inserção imediata no mercado de trabalho.

Essa situação se reverte no final dos anos 80 e década de 90. A crise econômica que se abate sobre a então já combalida classe média brasileira faz com que essa encontre, nas escolas profissionalizantes, públicas, gratuitas e de qualidade, uma excelente alternativa para seus filhos. Com os processos seletivos altamente concorridos, têm acesso às escolas técnicas aqueles estudantes que têm melhor preparação, oriundos das melhores escolas de ensino fundamental e de cursinhos preparatórios. Porém, quem as procura não está mais interessado na profissionalização e, sim, apenas no Ensino Médio de qualidade, que lhe permita o acesso ao nível superior sem a necessidade de cursinhos preparatórios. Recebe ainda, “de presente”, um curso profissionalizante, no qual não têm interesse algum. Sendo assim, acabam ficando de fora do sistema os estudantes mais humildes, oriundos das classes populares e que necessitam de uma profissionalização.

Tal situação leva a uma nova reforma do ensino profissionalizante. Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em dezembro de 1996, e os decretos e pareceres que a regulamentaram, as instituições passaram a aplicar o novo modelo de ensino. Por entenderem que o modelo em desenvolvimento já havia se perpetuado e se instalado com qualidade e, que o ora proposto não tinha sido suficientemente debatido com os atores do processo, houve um

movimento de “não-aceitação” das diretrizes legais que o orientavam, por parte dos professores.

A rede federal foi compelida, através de instrumentos legais, a implantar esse novo modelo, sem a necessária convicção. Mesmo assim, o fez com competência e comprometimento.

Uma das grandes discussões e que mais polêmica causou foi a separação formal do Ensino Médio da Educação Profissional. A Educação Profissional ganhou autonomia curricular, sendo oferecida “descolada” da formação geral. Termina neste momento o “sistema integrado”. Em cima desta questão, volta mais uma vez a grande discussão da dualidade do ensino.

Surge um fato deveras interessante, e que mereceria por parte da sociedade brasileira um estudo bem mais aprofundado a respeito. Durante a vigência da reforma, provocada pelo Decreto 2.208/97, no que tange à separação do Ensino Médio da Educação Profissional, as instituições passam a receber dois grupos de alunos totalmente distintos. Os que procuram o Ensino Técnico estão em faixa etária mais elevada, são oriundos de famílias de nível socioeconômico mais baixo e procedem da escola pública. Muitos são trabalhadores que buscam os cursos técnicos para sua qualificação e requalificação profissional. Já os alunos do Ensino Médio, em sua grande maioria, procuram uma escola de qualidade para que possam ter acesso ao nível superior sem a necessidade de “cursinhos preparatórios”. Nesse grupo encontramos um aluno de menor faixa etária, nível socioeconômico mais elevado e que ainda não tem intenção de fazer um curso profissionalizante.

Em 2004, o Governo Federal revoga o Decreto 2.208/97, sem avaliar adequadamente a mudança do perfil socioeconômico que ocorreu com os estudantes nessa modalidade de ensino.

Segundo Frigotto (2005), a literatura sobre a dualidade na educação brasileira é bastante ampla e concordante quanto ao fato de ser o Ensino Médio sua maior expressão. De fato, o Ensino Médio ainda é o grande “nó” do ensino brasileiro, não sendo muito clara ainda a sua

principal função, razão pela qual ser nesse nível de ensino que se revela com mais evidência a contradição entre capital e trabalho. O Ensino Médio destina-se à formação propedêutica ou à preparação para o trabalho? O Ensino Técnico destina-se à formação para o trabalho ou para a formação propedêutica e preparação para o vestibular?

A discussão a ser feita não é somente a da questão da dualidade do Ensino Médio e, sim, como manter esse novo estudante que passou a freqüentar tal modalidade de ensino, na escola pública, gratuita como são as Escolas Técnicas Federais, em um país com tantas desigualdades sociais. Como evitar a elitização das escolas profissionalizantes e o perigo de que elas não percam seu “foco” principal, que é a formação profissional, sem excluir os que mais dela precisam?

Durante a vigência do Decreto 2.208/97, as escolas eram mais “democráticas”, pois permitiam ao estudante fazer sua opção, por uma ou por outra modalidade de ensino ou por ambas, de forma concomitante. Portanto, nunca se extinguiu ou se retirou o Ensino Médio da formação técnica. Permitiu-se que o estudante pudesse construir seu currículo: poderia optar em fazer o Ensino Médio onde mais lhe fosse conveniente de forma paralela ao curso de Nível Técnico, ou concluir primeiramente o Ensino Médio e, após, de forma seqüencial, optar pela Educação Profissional de Nível Técnico ou Tecnológico.

Ao revogar-se o Decreto 2.208/97 e incentivar-se pelo Decreto 5.154/04 a volta do Ensino Médio integrado à Educação Profissional de nível Técnico, não vamos novamente excluir quem mais precisa da escola profissionalizante, pública e gratuita: a classe trabalhadora e de nível socioeconômico mais baixo? Com o sistema integrado, não voltará a freqüentar a escola o estudante mais abastado, principalmente aquele oriundo de boas escolas e com condições de pagar um curso preparatório para participar do processo seletivo altamente concorrido? Esse estudante, com toda a certeza, salvo algumas exceções, terá como objetivos e interesses principais o vestibular e o conseqüente acesso ao Ensino Superior.

DO PERFIL SOCIOECONÔMICO DO ALUNO DO CEFET-RS DURANTE A VIGÊNCIA DO DECRETO 2.208/97.

Cursos Técnicos

A partir do ano de 1999, quando da implantação da reforma, iniciou-se o desenvolvimento de uma pesquisa para levantar o perfil socioeconômico de todos os alunos que ingressam nos cursos técnicos. Constata-se que a faixa etária dos mesmos aumenta, sendo que a grande concentração nos anos 2000, 2005 e 2006 está na faixa etária de 21 a 25 anos. No período compreendido entre os anos 2001 a 2004, a concentração maior encontra-se na faixa etária de 19 a 20 anos. A média dos candidatos na faixa etária acima dos 17 anos é de 76,63 % e com 18 anos ou mais é de 60,7%.

Esses índices também se refletem no Estado do Rio Grande do Sul e no Brasil. Conforme o Censo Educacional do MEC/INEP, no período de 2001 a 2005, há um crescimento significativo na procura dessa modalidade de ensino, na qual a grande concentração fica entre jovens com idade acima de 18 anos. Conforme tabela abaixo, houve um crescimento de 52,64% na matrícula da Educação Profissional no Brasil No Rio Grande do Sul, entre os anos 2001 e 2004³, o crescimento foi na ordem de 31,30%.

NÚMERO E PERCENTUAL DE MATRÍCULAS, DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, POR FAIXA ETÁRIA, NO RIO GRANDE DO SUL E BRASIL										
Ano	N° Matrículas no Rio Grande do Sul					N° Matrículas no Brasil				
	< 18 anos		> 18 anos		total	< 18 anos		>18anos		total
	n°	%	n°	%		n°	%	n°	%	
2001	10.761	19,95	43.160	80,04	53.921	87.161	18,85	375.097	81,14	462.258
2002	10.450	17,86	48.058	82,13	58.508	105.340	18,64	459.702	81,35	565.042
2003	10.687	16,43	54.358	83,56	65.045	105.165	17,84	484.218	82,15	589.383
2004	10.653	15,05	60.126	84,94	70.779	123.927	18,32	552.166	81,67	676.093
2005*										705.628

* Os dados referentes ao ano 2005 ainda não foram disponibilizados em sua totalidade pelo INEP, até a presente data.
 Fonte: MEC/INEP/ CENSO ESCOLAR ANOS 2001 A 2005

³ Os dados do censo educacional MEC/INEP referentes ao ano de 2005 para o Rio Grande do Sul, até o fechamento deste trabalho, ainda não haviam sido disponibilizados.

Observa-se claramente que a grande concentração de alunos nessa modalidade de ensino, tanto no Estado do Rio Grande do Sul como no Brasil, encontra-se na faixa etária acima dos 18 anos. Ocorre no Rio Grande do Sul, inclusive, um aumento de 39,30% de matrícula nesse segmento, enquanto que no País tal aumento foi de 47,20%.

Ao avaliarmos a faixa salarial dos ingressos nos cursos técnicos do CEFET-RS, constatamos que, em média, no período entre os anos de 2000 a 2006, 79,93% dos alunos encontra-se na faixa de renda familiar de 1 até 5 salários mínimos. Observa-se, também, que 8,7 % dos alunos encontra-se na faixa de até um (1,0) salário mínimo. Pode-se verificar que nos anos de 2000, 2001, 2002 e 2004 a concentração maior ficou na faixa de 1 a 2 salários; nos anos 2003, 2005 e 2006, concentra-se na faixa de 3 a 5 salários mínimos.

Outro aspecto que chama a atenção é que 76,76% dos candidatos vêm da escola pública.

Ensino Médio

A predominância do aluno que ingressa no Ensino Médio do CEFET, encontra-se na faixa etária de até 14 anos (75,6%), e quando somarmos a faixa etária seguinte, de 15 anos, este índice passa para 91,54% do alunado. Isso mostra que o Ensino Médio é composto por alunos bastante jovens, que ainda não têm uma opção profissional e procuram o CEFET por se tratar de uma Instituição pública, gratuita e com um Ensino Médio de qualidade.

Quanto à questão da renda, nota-se que a grande concentração dos alunos ingressos no Ensino Médio, provém de famílias de renda familiar compreendida entre a faixa de 05 e 10 salários mínimos, exceção para o ano de 2002, cuja concentração está na faixa de 03 a 05 salários mínimos. Se a análise for feita considerando-se uma segunda faixa de maior concentração, no caso de 03 a 05 salários, podemos afirmar que mais de 50% do aluno que ingressa no Ensino Médio da Instituição encontra-se na faixa salarial de 03 a 10 salários mínimos, o que difere

significativamente do aluno ingresso nos seus Cursos Técnicos. Já em relação à origem escolar, é de 56,29% o índice do aluno que provém da escola pública.

DO PERFIL SOCIOECONÔMICO DO ALUNO DA REDE ESTADUAL PAULA SOUZA, DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO ESTADO DE SÃO PAULO.

Procurando melhor entender os reflexos da reforma da Educação Profissional Brasileira à luz do Decreto 2.208/97 e estabelecer parâmetros comparativos para efeitos de análise, procuramos na Rede Estadual de Educação Profissional Paula Souza, do Estado de São Paulo, conhecer as conseqüências da implantação do mesmo. Justificamos a opção, considerando que é no Estado de São Paulo que está a maior concentração de matrícula nessa modalidade de ensino no Brasil, e a instituição em análise é um dos expoentes no Brasil.

O Centro Estadual de Educação Paula Souza, de São Paulo, autarquia de regime especial do governo do Estado de São Paulo, é ligado à Secretaria de Ciência, Tecnologia, Desenvolvimento Econômico e Turismo, contando com mais de 130 mil alunos matriculados em suas 14 Faculdades de Tecnologia (FATECs) e nas 99 Escolas Técnicas, localizadas em 98 municípios do Estado de São Paulo.

Constatamos que as pesquisas referentes ao perfil socioeconômico de seus alunos, durante a vigência do Decreto 2.208, não diferem dos alunos do Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas.

Há um significativo aumento percentual dos candidatos aprovados com renda familiar de 0 a 5 salários mínimos de 32% em 1995, início da implantação da reforma, para 66,6% em 2004, e a conseqüente redução percentual das demais classes de renda familiar. Portanto, conclui a pesquisa que os candidatos dos cursos técnicos do Centro Paula Souza provêm, durante a vigência do Decreto 2.208/97, de estratos sociais com renda familiar menor do que os anteriores à reforma.

Quanto à questão idade, há uma significativa redução percentual de candidatos aprovados de faixa etária entre 15 e 17 anos, passando de 83% em 1995, para 33% em 2004, com uma redução de 60%. Ao mesmo tempo, há um expressivo aumento percentual dos candidatos aprovados da faixa etária de 18 a 27 anos, de 17% em 1995, para 40,30% em 2004, um acréscimo de 235% e na faixa etária acima dos 27 anos, de 0% em 1995, para 14,72% em 2004. Conclui-se, por conseguinte, que os candidatos aos cursos técnicos nesse período, passaram a ter idade superior à do ano de início da implantação da reforma.

Um outro fenômeno que ocorre na Rede Paula Souza é o significativo aumento percentual de candidatos trabalhadores que retornam aos bancos escolares. No ano de 1995 este índice era de 33%, passando em 2004 para 53%, portanto, houve um acréscimo de 62%.

CONCLUSÕES PRELIMINARES

As políticas públicas emanadas do MEC não avaliaram de maneira satisfatória o fenômeno que ocorreu no Brasil nos cursos de Educação Profissional de nível Técnico, em especial nas Escolas Técnicas e Agrotécnicas e Centros Federais de Educação Tecnológica. Fala-se muito em atender a um segmento excluído do sistema formal de ensino, o dos trabalhadores e da população pobre, que mais necessita da escola profissionalizante pública, gratuita e de qualidade. Durante a vigência do Decreto 2.208/97, houve um aumento significativo na procura dos cursos técnicos oferecidos por estas escolas, por um segmento há muito excluído do sistema escolar: jovens com faixa-etária elevada, oriundos de escolas públicas, nível socioeconômico baixo. Talvez na luta entre as desigualdades escolares e na busca de novas oportunidades, esse segmento que acorreu a essas instituições, sentiu a necessidade de elevar sua qualificação/requalificação profissional, encontrando, nos cursos de nível técnico, agora, uma oportunidade única, ímpar. Esses cursos representaram, para esse segmento, a mesma nobreza dos

chamados cursos propedêuticos ou ainda cursos superiores de graduação.

Entretanto, é revogado o Decreto 2.208/97 em cumprimento a um compromisso político, implantada uma nova legislação, também por Decreto - Decreto nº 5.154/04 - perdendo-se na ocasião uma grande oportunidade de fazer uma discussão com a comunidade acadêmica, sobre o perfil do estudante que, nesse período, voltou a freqüentar essas escolas.

Diante dessas e de outras tantas constatações, surgem alguns questionamentos que, baseados nos dados levantados, não podem deixar de ser feitos, são perguntas que surgem a cada momento e que não nos permitem calar: Qual a missão primeira das instituições de educação profissional? A quem e para que se destina a Escola Técnica Federal, pública e gratuita em um País com tantas desigualdades sociais como o Brasil? Para receber a elite, preparando-a para o vestibular ou para dar oportunidades aos segmentos excluídos, das classes mais exploradas, que vivem na obscuridade e na humilhação, com maiores dificuldades sócio-econômico-culturais para ascenderem socialmente, através de profissões técnicas?

BIBLIOGRAFIA

- CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB Fácil: Leitura crítico-compreensiva artigo a artigo**. Petrópolis, RJ. Vozes, 1998.
- FRIGOTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria, RAMOS, Marise. orgs. **Ensino Médio Integrado: concepção e contradição**. São Paulo: Cortez, 2005
- FONSECA, Celso Suckow da Fonseca. **História do Ensino Industrial no Brasil**. v.1. Rio de Janeiro: SENAI/DN/DPEA 1986.
- KUENZER, Acácia. 3.ed. (org). **Ensino Médio: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2002.
- MACHADO, Lucília R. de Souza. **Educação e divisão social do trabalho: contribuição para o estudo do ensino técnico industrial brasileiro**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982.
- PEIL, João Manoel de Sousa. **Estudo da importância das Escolas Técnicas Federais no Contexto da Educação Brasileira**. MEC/SENET/ETFPel. Pelotas: Gráfica ETFPel, 1995.
- PEÇANHA, Nilo. **Impressões da Europa (Suíça, Itália e Espanha)**. 4.ed. Rio de Janeiro: Livraria Garnier, s/d.
- ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930 / 1973)**. 30. ed. Petrópolis, Vozes, 2006.
- TAMBARA, Elomar; ARRIADA, Eduardo (orgs.). **Coletânea de Leis sobre o ensino primário e secundário no período imperial brasileiro**. Pelotas: Seiva, 2005.

**UMA ANÁLISE DA INFÂNCIA - TRAJETÓRIA EDUCACIONAL -
DE ALGUMAS MULHERES QUE SE CONSTITUÍRAM PROFESSORAS
NA REGIÃO DA FRONTEIRA DO RS COM O URUGUAI.**

Professor Doutor Elomar Tambara/Professor da UFPel
Berenice Lagos Guedes de Bem/Doutoranda/UFPel/2006

E-mail: tambara@ufpel.tche.br

bereniceguedes@ibest.com.br

RESUMO:

Este texto analisa à luz da História da Educação como se deu, nas últimas cinco décadas do Século XX, a trajetória educacional durante a infância de algumas mulheres que se constituíram professoras na região da fronteira do Rio Grande do Sul com o Uruguai. Esta investigação se realiza sob uma abordagem histórico-jurídico-sociológica, tomando-se como referências alguns “achados” durante minha Dissertação de Mestrado. Nesta Comunicação apresentar-se-á uma síntese de como se deu a escolarização de algumas delas na infância, residentes na zona rural, na “região da Campanha”, optando-se por se apresentar cinco depoimentos (entrevistas) que se considera relevantes e uma amostra significativa das histórias de mulheres que sofreram profundamente com a Dominação Masculina, o “Machismo,” ainda muito presente na região. A interpretação das entrevistas deu-se pela análise do discurso e foi possível perceber que estas professoras tem consciência das dificuldades pelas quais passaram e das situações de dominação masculina a que foram submetidas em sua trajetória educacional, principalmente na infância, de forma simbólica (ou não) no espaço doméstico e no espaço público. A “aceitação” da dominação masculina tem seu fundamento na idéia de inculcação, do “*habitus*” (visto aqui segundo o enfoque de Bourdieu) e pelas construções sociais dos “papéis” tidos como

“masculinos” e “femininos”, e, desta forma, internalizados e “naturalizados” como imperativos. Conclui-se que estas mulheres submeteram-se a estas “*construções sociais*” ou seja, a *Dominação Masculina, não por comodidade, mas por impotência e por medo da violência dos pais, maridos ou companheiros, como também por medo de serem rejeitadas pela “sociedade androcêntrica”*. Ao final, sugerem-se alternativas de solução que se pensa possíveis a médio e longo prazo, sugerindo-se movimentos de esclarecimento e resistência bem como discussões em nível de Academia (e dentro da própria escola) para que, a partir destes espaços, se alterem as práticas atuais que reforçam e perpetuam a dominação masculina e propiciam uma educação diferenciada para meninos e meninas.

PALAVRAS-CHAVE: Infância – trajetória educacional – Dominação Masculina

INTRODUÇÃO:

A dominação/violência simbólica falocêntrica, “justificadora” da hierarquização com base na superioridade masculina, baseia-se, na região da fronteira do Rio Grande do Sul com o Uruguai preponderantemente no aspecto biológico, atribuindo ao homem o poder de estudar, escolher a profissão, comportar-se como “macho”, decidir sobre a própria vida e a vida da esposa e filhas, sob o pretexto de “zelar por elas” e cabendo a estas a permanência no espaço doméstico, necessitando de “permissão” deste para que possam estudar e /ou trabalhar, principalmente na zona rural.

A partir de 1999 fui docente na Universidade da Região da Campanha/URCAP/Bagé, no Curso de Pedagogia Regular e no Programa de Formação de Professores em Serviço/Pedagogia, e, na última década do século XX e em pleno início do século XXI, ouvi muitas mulheres afirmarem que são “professoras” porque o *pai decidiu* qual a “profissão que elas deveriam seguir” (já em plena vigência da Constituição de 1988, que garantia a paridade de direitos entre mulheres e homens). Algumas

lamentavam-se porque “só estavam estudando *agora* porque o *pai* ou *marido deixou*” ou “*deu licença*” para que pudessem fazê-lo. Como esses relatos foram muito recorrentes, resolvi realizar uma pesquisa sistematizada sobre o assunto, que foi tema de minha Dissertação de Mestrado. Nela, obtive muitos dados que, pela imposição acadêmica de restringir-me ao Problema de Pesquisa ficaram para ser analisados após o término desta, o que venho fazendo como pesquisadora do CEIHE (como este aqui apresentado, em conjunto com o Prof. Dr. Elomar Tambara).

Foi possível perceber que estas mulheres, em sua infância, tiveram uma educação diferenciada da de seus irmãos, estendendo-se à adolescência e até mesmo à idade adulta, principalmente no que dizia respeito à liberdade, escolaridade, autonomia; resumindo-se: exercício de cidadania e que os irmãos “*homens*” possuíam e, mesmo, eram incentivados. A elas cabiam as “tarefas domésticas”, o “ficar no espaço privado” para “aprenderem” a ser “boas donas-de-casa e mães”. Estudar, principalmente na zona rural, não era visto com bons olhos, pois poderiam “aprender a ler para mandar bilhetes para o namorado” ou mesmo, aproveitarem-se do espaço dedicado às aulas, para “encontros com rapazes” o que as poderia deixar “faladas”, perdendo assim a oportunidade de “um bom casamento”.

As mulheres entrevistadas, aqui citadas, pertencem a uma faixa etária que varia de 30 a 50 anos.

DEMO (1995 p 1) que enfatiza: [...] “**fator essencial da Cidadania: competência humana para fazer-se sujeito, para fazer história própria e coletivamente.**” Este, também afirma que Cidadania “**é a coragem de dizer NÃO**” [grifo nosso](Op cit p133). Ora, estas meninas cresceram sem qualquer possibilidade de autonomia, sendo-lhes introjetado, pelo “*habitus*”, a subordinação. Na adolescência e/ou idade adulta, teriam facilidade para exercer sua Cidadania?

Entende-se aqui Cidadania como a luta pelos Direitos Humanos e a emancipação das pessoas, tendo seu fulcro legal na Declaração Universal

dos Direitos do Homem (ONU, 1948): “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos”.

Como amparo legal, a Constituição Federal de 1988 diz, em seu art. 5º: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de sexo [...]”, ressaltando, no inciso I: “Homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição” – dando ênfase à paridade legal entre homens e mulheres de forma explícita e inequívoca, sendo as relações referentes à sociedade conjugal exercidas, pela Carta Magna, igualmente pelo homem e pela mulher, vindo o novo Código Civil (2002/2003) ratificar essa postura.

Acreditou-se necessário também pesquisar a situação legal dos direitos da mulher em legislações anteriores à Constituição vigente e constatou-se que, apesar de a mulher ter conquistado o direito ao voto na década de 1930, tornando-se, portanto, se apta a votar, *cidadã*, continuou esta, na prática, dependente do pai, ou, quando casada, do marido, até a década de 1960, quando entrou em vigor o Estatuto da Mulher Casada (Lei Federal nº 4.121, de 27/08/1962), deixando então, e apenas aí, de ser considerada como “relativamente incapaz para todos os atos da vida civil”. Mas a paridade legal e ampla, só foi obtida, *de direito, com a Constituição Federal de 1988*. O questionamento, então, que se faz é: “*de fato*”, a teriam obtido?...Após a análise dos dados obtidos pelas entrevistas, foi possível visualizar que, pela educação que tiveram desde a infância, e a inculcação da submissão feminina como “naturalizada”, torna-se muito difícil o exercício da autonomia, que é um pressuposto da liberdade.

As variáveis idade, situação econômica, grau de escolarização do pai ou marido, etnia, pouca alteração fizeram (quantitativamente).

Entre os dados colhidos nas entrevistas realizadas, encontraram-se afirmações (e recorrentes!) como: “Tenho que chegar em casa ‘x’ minutos após o horário do término das aulas, senão meu marido (companheiro) fica brabo comigo e é capaz de “*não me deixar continuar o curso*”. Ou: “*Estou muito cansada: quando cheguei em casa no fim-de-semana,*

estava tudo por fazer: tive que limpar a casa, lavar a louça que estava suja e empilhada, lavar a roupa, deixar a comida pronta para a semana.” Ou ainda: *“Eu chego em casa e tenho que fazer tudo! Meu marido não me ‘ajuda’ em coisa alguma!”* – o que permite inferir que a participação do marido nos afazeres domésticos ainda é vista como uma *condescendência deste*, um “favor” que ele “generosamente” prestaria à mulher. Algumas, durante as entrevistas, falavam baixinho, parecendo ter medo de verbalizar estes desabafo: *“Ah, se meu marido sabe que eu lhe contei, a senhora nem sabe o que vai me esperar em casa!...”* *“Eu não estudei antes porque o meu pai não deixou!”* *“Eu não fiz faculdade antes porque casei e meu marido não deixou.”* *“Eu não queria ser professora, mas, se eu quisesse estudar, tinha que ser o Magistério!”*

A presença da “*permissão*” do pai ou do marido foi muito freqüente, de onde se infere que não possuíam *autonomia, nem poder decisório, nem o direito de dizer ‘Não!’* Portanto, onde está e estava sua cidadania?... Se não tiveram ‘*permissão*’ para construir sua história, como exercê-la?

GIDDENS (2001, p. 226) afirma que “os símbolos tradicionais justificam a autoridade”, procurando amenizar com esta afirmação a dominação masculina exercida sobre as mulheres (uma vez que o homem vem sendo considerado, ao longo da História, como hierarquicamente superior), a qual se faz presente na ordem estabelecida de todas as sociedades contemporâneas. Esta “superioridade” perpetuou-se no tempo, sendo aceita como “natural”, como uma decorrência da diferença biológica entre os sexos “inscrita há milênios na objetividade das estruturas sociais e na subjetividade das estruturas mentais” (BOURDIEU, 1998, p. 133). Instauraram-se, então, historicamente, diferenças hierárquicas entre homens e mulheres, gestando sociedades falocêntricas, onde o parâmetro universal é o “homem”, e a mulher é “o outro, o diferente, o excluído”, uma vez que **“o masculino é quem define quem é excluído e quem é incluído”** (BOURDIEU, 1999, p. 8) – (grifo nosso).

Uma aluna relatou (30anos):

O meu pai sempre tratou diferente os meus irmãos e nós. A gente sempre morou na campanha. Os meus irmãos tinham cavalo e até um trator que o pai deu pra eles, e nós não. Eu e minha irmã sempre fomos discriminadas, até mesmo pela mãe: os preferidos são os meus irmãos, são sempre os preferidos. Eu não tenho uma relação de carinho nem com o meu pai nem com a minha mãe, não sei se é por causa disto, não tem abraço, não tem beijo. A minha mãe sempre foi submissa ao meu pai, fazia tudo para agradar ele, ela tinha medo do meu pai e como ele gostava mais dos guris ela também gostava. Isso que a gente – eu e a minha irmã – é que ficávamos ali, ajudando ela. Nunca pra nós teve nada. Na minha infância eu nunca vi ninguém discutindo em casa: o pai mandava e deu. Às vezes a mãe descarregava em nós, as gurias, parecia que nos odiava. O que o pai decidia tava decidido.

Outro relato (35 anos):

“Eu morava no interior. Meu pai era muito mais velho que minha mãe. Ele sabia ler e escrever, ela não. Ela queria que eu estudasse. O pai não queria. Dizia que mulher aprende a ler pra escrever pra namorado. Minha mãe sonhava que eu fosse professora, ela queria ter sido professora, mas não pode estudar. Lá pelos meus 10 anos, abriu uma escola na zona rural, meio perto, ‘logo ali’, como se diz no campo, mas na verdade era longe. Meu pai brigou muito com a minha mãe, até que me deixou estudar. Ele ia me levar a cavalo e me buscar. Às vezes ele chegava na meia-tarde pra me buscar e eu ficava com fome. A gente até que vivia bem em casa, mas ele não me deixava ir sozinha. Ele achava feio eu andar a cavalo, ‘montada’; ia resmungando. Ele era muito bravo, nós tínhamos medo dele. Todos os meus irmãos tinham cavalo, os três. Era só eu de mulher. Aí eu chegava e tinha que ajudar a mãe; então eu comecei a ensinar ela a ler escondido dele. Um dia ele descobriu e surrou nós duas. Eu queria fugir de casa, mas tinha pena da minha mãe: ela cozinhava, lavava, limpava a casa, capinava e plantava na horta, ‘botava’ as vacas, tirava leite, fazia queijo e manteiga. Tudo isso eu sei fazer. Aí terminei o primário. Não tinha o ginásio lá. Quando eu tinha 17 anos, o meu pai me arrumou um namorado muito mais velho do que eu. Em seguida eu me casei, mas eu não gostava dele.

Outra aluna, com 50 anos:

“Meu pai disse sempre que eu tinha jeito de menino. Eu trabalhava feito bicho. A gente morava na campanha. Eu estudei tarde. Meu pai disse que, se eu quisesse, poderia ser professora. Mas só até eu casar, depois eu tinha que cuidar do marido. Quando eu casei, meu marido queria só ter filho homem, mas hoje parece que ele é mais amigo da filha mulher. O gaúcho, quando coloca a bombacha, sempre se acha valente. O machismo no gaúcho é muito forte. Eu sei que tem ainda muita mulher que o marido não deixa sair de casa, nem falar com outros homens, nem por necessidade alguma. O macho é eles e eles decidem. Meu pai mandava na minha mãe e o meu marido manda em mim. Quando eu casei, eu só segui ser professora de teimosa. Ele dizia que tinha

combinado com meu pai e que eu não ia mais trabalhar porque não precisava. Ele mandou a empregada embora, e exigia a casa muito limpa, almoço e janta na campanha, fogaõ a lenha, tudo é difícil. Eu ficava até tarde da noite trabalhando. Aí ia preparar aula e ele me chamava pra cama. Chegava do campo e queria tudo nas mãos. Na escola eu tinha uns alunos grandes, ele tinha ciúme dos guris (que podiam ser meus filhos). Se um pai fosse falar comigo eu não podia nem contar. Ganhei meus filhos com parteira. Passei mal, mas ele disse que em médico eu não ia. Às vezes eu chegava na escola tão cansada que só tinha vontade de dormir. Era classe multiseriada. Foi um tempo brabo. Ele queria saber porque eu queria dinheiro. Eu disse que não trabalhava por causa do dinheiro, que dava aula porque gostava. Ele disse que me pagava para eu não ir trabalhar. Não aceitei. Vivi anos “debaixo do mau tempo” em casa. Aí ele dizia pros meus filhos que eu queria me livrar deles, por isso eu dava aula, que eu cuidava dos filhos dos outros e não dos meus. Botou empregada de novo, mas quem tinha que pagar a empregada era eu. Eu só consegui fazer a faculdade porque meus filhos, que hoje são adultos e moram na cidade, disseram que eu tinha que vir, que eu tinha esperado a vida inteira. E é meus filhos que tão pagando a faculdade pra mim. Eu cansei de dar aula chorando. Mas na aula eu me esquecia dos problemas de casa. Eu não quero me aposentar. Eu só sou feliz dando aula.

Depoimento de uma aluna com 45 anos:

“ A minha mãe, quando conheceu o meu pai, teria em torno de 15 anos. Ela estudava em um colégio semi-internato, colégio de freiras. A minha mãe, na verdade, pelo que eu sei, gostaria de ter continuado estudando. Mas como ela namorou um rapaz de uma família considerada importante na região naquela época ela... se percebe que os familiares dela também a estimularam – e de uma certa forma decidiram , tempo depois porque eu ajudava em casa e não tinha condições de ir para a cidade, embora os meninos tenham ido para a cidade para estudar porque foram morar na casa de parentes. Mas eu era menina, foi determinado que eu acompanhasse a mãe na Campanha.

Outra aluna (29 anos):

“Eu fui a primeira filha. Meu pai é homem de rodeio, de cavalo. Na minha infância eu andava sempre junto a ele. Eu fui criada como um guri. Eu me vestia de guri e tinha jeito de guri. Na maioria das coisas eu participava junto com o meu pai. O convívio com a minha mãe, na minha infância, foi muito pouco. Depois nasceu minha irmã. Essa era “da mãe”. Quando eu tinha mais ou menos 11 anos, o pai adotou “meu irmão”, com a mesma minha idade. Aí começaram os problemas: aí meu pai levava ele e me deixava em casa. Aí eu chorei e reclamei muito. Depois de algum tempo, melhorou um pouco, assim... aí ele deixou um pouco o meu irmão de lado. Eu não sei se era porque eu tava ficando mocinha, com jeito de mulher. Eu NÃO queria ser professora. Foi meu pai que me obrigou: se quer estudar, tem que ser professora. Agora, até que eu gosto...”

Por todos estes relatos, pode-se perceber que a opção profissional não foi em muitos casos, uma opção preferencial, e sim uma

“determinação” do pai.

A Carta de 1988 fala em “direitos iguais” estendidos a todos(as) os(as) cidadãos(ãs). Pensa-se que o “machismo” (termo do senso comum, consagrado pela escritora latina e feminista Gloria Andalzúa, para designar a dominação masculina hierarquizada, ‘produto da ignorância [...] do capitalismo, do patriarcado e do domínio’, conforme citação de TORRES, 2001, p. 138) seria uma prática do passado. Entretanto, foi possível visibilizá-lo no final do século XX e em *pleno início do século XXI*, pois afirmações semelhantes continuaram a ocorrer, com outras turmas de alunas dos Cursos de Pedagogia e de Formação para o Magistério, refletindo a existência da dominação masculina e da violência doméstica (física ou simbólica) e, conseqüentemente, a falta de autonomia destas mulheres-professoras da Região da Fronteira.

Se a mulher já havia conquistado “sua independência legal, sua autonomia intelectual, profissional e financeira” (afirmações estas implícitas e/ou explícitas na Constituição Federal de 1988) como aparato oficial, necessariamente deveria ter assegurado a estas o seu poder decisório. Mas não foi o que se constatou na investigação, pois muitos homens dessa região ainda se sentem *proprietários de suas esposas e filhas* para “*permitir*” que estas estudem e/ou trabalhem; pensa ainda possuir o **direito** de impor-lhes o magistério como “profissão preferencial”, por ser “um prolongamento do lar” e a “profissão/sacerdócio”, própria “de mulher”. E aqui se impõe um outro questionamento de ordem jurídica: o impedimento paterno ou marital para que as mulheres exerçam sua cidadania *é juridicamente sancionado?...Não, pois se o fosse, certamente as docentes seriam autônomas, críticas e cidadãs para construir uma “Escola Cidadã” substituindo o ocultamento de uma isonomia que é apenas mera falácia*, ficando registrada em Atas, registros escolares e Planos Políticos Pedagógicos fictícios, pois, segundo oito das entrevistadas (podendo-se analisar afirmações por aproximação) “o que se escreve não é bem a verdade, é o que a gente, no fundo, gostaria que fosse.” E outras cinco afirmando que (também por aproximação) “o que tá

(sic) no papel é uma coisa e a realidade é outra” ou uma delas “a gente ‘bota’ (sic) o que e Coordenadoria quer ver, e a gente tem que botar (sic) pra atender a nova lei, mas que não existe esta ‘cidadania’ não existe, nem da nossa parte, como gente nem como professora” – referindo-se aos registros da autonomia e cidadania na Escola; e quanto aos direitos iguais para alunos e alunas, ouvi afirmações como “com os guris é diferente, eles são mais violentos, mais fortes, tem que ‘apertar’ mais, mas nos Planos isso a gente ‘não bota’(sic)”. Infere-se, portanto, que os documentos escritos, que, daqui há algumas décadas serão um registro/fonte de relatos oficiais, nada mais são, em muitos casos, uma produção de fontes forjadas no “ocultamento do que não se deve trazer a público”.

A Carta Magna é o espelho máximo dos valores de uma determinada sociedade em um determinado espaço-tempo. Historicamente, da interação dinâmica e permanente entre Direito e sociedade, percebe-se que o *direito é valorativo*, sendo que cada sociedade elege determinados valores considerados mais importantes ou essenciais para serem contemplados pelo Ordenamento Jurídico, para que este regule a sociedade e torne possível a convivência social, não ficando a Educação Nacional fora desta Regulamentação. A Constituição Federal de 1988, já em seu art. 1º, inciso III, contempla a “*dignidade da pessoa humana*” como um dos cinco fundamentos nos quais se firma a República Federativa do Brasil. Combinando o art. 1º, inciso III, com o inciso II do mesmo artigo, que apresenta também como fundamento pátrio a “*cidadania*”, e conjugando-os com o art. 5º, inciso I (já mencionado), verifica-se na Carta Magna a *paridade legal explícita entre mulheres e homens*, bem como no inciso II do art. 5º (... “ninguém será obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude da lei”). Como se justifica, então, que, em pleno início do Terceiro Milênio da Era Cristã, algumas mulheres só possam ter acesso à escolarização/ensino superior e a fazer parte do processo produtivo/trabalho, *porque o pai ou o marido não lhes permite??*

Segundo BOURDIEU (1999), as sociedades, de modo geral, constituíram-se androcêntricas, permeadas por uma estrutura histórico-social formada por esquemas inconscientes de percepção e de apreciação eminentemente masculinas, sendo as diferenças biológicas justificadoras da “superioridade masculina”. Esta visão, conforme BOURDIEU (1999), é arbitrária e socialmente construída. Comungam com ele outros pensadores, como WOODWARD (2000), SILVA (2000), HALL (2000), LOURO (1995), SCOTT (1995) TAMBARA (2000 e 2002), e muitos outros.

Também para BOURDIEU (1999), a dominação masculina sustentou-se na inculcação, pelo “*habitus*”, da supremacia masculina, desenvolvendo nas mulheres o sentimento de inferioridade e de menos-valia, de subalternidade e submissão aprendida e “naturalizada” – para ser aceita de “modo pacífico e indiscutível”. Essa construção foi incorporada às sociedades como legítima, consubstanciando-se *legalmente* pelo Código Civil de 1916 (no caso do Brasil) e legislações anteriores, sendo abraçada pelas constituições de vários países, ainda que de forma implícita.

O novo Código Civil (promulgado em 2002 e vigente a partir de 10/01/2003) procurou adequar-se à paridade entre mulheres e homens segundo a Carta Magna vigente. O art. 1.511 diz: “O casamento estabelece comunhão plena de vida, com base *na igualdade de direitos e deveres dos cônjuges*” – e o art. 1.565 estabelece: “Pelo casamento, homem e mulher assumem ***mutuamente a condição de consortes, companheiros e responsáveis pelos encargos da família***”; o art. 1.567, dispõe que “***a direção da sociedade conjugal será exercida, em colaboração, pelo marido e pela mulher, sempre no interesse do casal e dos filhos.***” (Código Civil Brasileiro, 2002 – grifos meus).

Entretanto, a hegemonia masculina está de tal modo arraigada na sociedade brasileira que não basta a *previsão legal* para que venha a desaparecer. São séculos de História, onde a mulher aprendeu a ser “dócil e submissa”, “não ter opinião”, ou, em tendo-a, a “não manifestá-la”.

Na pesquisa realizada, mesmo nas uniões em que as entrevistadas (poucas) afirmaram ter “diálogo” com o marido/companheiro, enfatizaram que *“sempre a última palavra é a dele”*, isto é, ao homem cabe o poder decisório. As mulheres, mesmo as esclarecidas (e algumas, economicamente independentes) que desejam exercer sua autonomia/cidadania, lutam com o que BOURDIEU (1999) chamou de *“preconceito desfavorável”*, que nelas foi inculcado, pois, como decorrência da violência simbólica, sentem-se na obrigação de “agradar” aos maridos. Criou-se o mito de que, “se a esposa não agrada ao marido”, *certamente ele terá ratificado o seu “direito” de traí-la* (tido como naturalizado na região da fronteira do Rio Grande do Sul com o Uruguai - motivo de orgulho para os ‘machos’), abandoná-la e/ou humilhá-la, *pois ela não estaria “cumprindo com suas obrigações”* (resquícios de uma sociedade capitalista, patriarcal e “machista”).

Segundo STÜRMER (2002, p. 118): Apesar de o comando normativo prever a igualdade nas relações conjugais, sua efetividade, tanto no plano legal como social, ainda não está concretizada. [...] A norma constitucional por si só não muda o estado das coisas.

É necessária uma real consciência da sociedade, dos legisladores, do Poder Judiciário e dos operadores do Direito no sentido de, mediante uma releitura da legislação vigente à luz da Constituição Federal, a elaboração de uma legislação infraconstitucional compatível, para efetivar-se a nova ótica. Na verdade, não é tarefa fácil, mas perfeitamente atingível.

O Ordenamento Jurídico prevê a igualdade entre homens e mulheres, *mas não garante, na prática, essa igualdade, pois não sanciona a “prática da desigualdade”* no que se refere à dominação simbólica, e o faz timidamente em relação à violência física.

É imperiosa a mobilização das mulheres para que se possa suprir esta lacuna legal (que induz à continuidade da dominação contra a mulher, uma vez que não há sanção prevista para a sua prática), e uma das formas de alterar o Ordenamento Jurídico é através de uma forte

pressão social (o Direito, teoricamente, serve para proteger os anseios sociais). A discriminação racista é sancionada. Mas e a “discriminação sexista”? Os chavões populares de que “mulher é burra”, “mulher foi feita para aquecer a barriga no fogão e esfriar no tanque”, “mulher não pensa” – impregnadas de profunda carga emocional e que ratificam a inculcação da “inferioridade feminina”, não têm uma previsão de sanção legal. E é notório, no meio jurídico, que *uma norma sem sanção tende a ser descumprida*. O mesmo ocorre com as ironias, as ameaças veladas (*verbi gratia*, de “abandono da mulher”), de injúrias quanto ao seu aspecto físico-estético e outras.

Uma mulher-professora humilhada, violentada continuamente em sua autonomia/auto-estima, sem poder exercer seus direitos de cidadania, sem o direito básico e constitucional de auto-determinação – como poderá vivenciar a construção/prática da cidadania em sala de aula? Uma das professoras-alunas relatou: *“Eu vivo em **constante conflito, entre o que eu digo e o que eu faço**, porque ensino para as crianças como coisa essencial e o que eu não consigo fazer: **respeitar a si mesmos**, valorizar-se”. Outra: “Ensino os alunos a não mentirem, mas eu minto para eles: chego deprimida, de olho inchado, e digo que ‘tá tudo bem’; digo pra eles que não se vende o voto, mas meu marido manda meu filho que já sabe ler, ir votar comigo, pra ver se eu votei mesmo no candidato que ele mandou. E o pior é que eu voto mesmo, porque tenho medo dele.” “Meu marido diz pros meus filhos que ‘eu não faço nada’, porque ‘dar aula’ é só ir na escola e ‘fazer uma conversinha’...”*

Sabe-se que os saberes tendem a ser construídos pela realidade educacional pré-existente, assim como as práticas sociais refletem valores socialmente construídos por uma determinada sociedade. A Região da Fronteira possui características marcantes e peculiares que são mitificadas ao longo de tempo, instituindo de forma imperativa a figura do gaúcho da fronteira como um “ser superior”, por ser “homem”, por “possuir terras”, por “pertencer a determinada família”, pela herança consangüínea com os “antigos coronéis” - os “caudilhos do Pampa”, os

“donos de poder”, os “grandes fazendeiros”, os “proprietários da terra e do Poder”. Este “gaúcho” é cultuado, divinizado, impondo-se à realidade presente através da glorificação de “grandes feitos”(reais ou não), na Escola e nos Centros de Tradição Gaúcha ao passo que a mulher sofreu e sofre um ocultamento intencional. As leis brasileiras vêm de um Poder Legislativo composto por uma esmagadora maioria masculina, que tem interesse em preservar sua hegemonia.

No ordenamento jurídico brasileiro, a própria violência física contra a mulher é sancionada de maneira tímida por uma legislação marcadamente benévola em relação ao agressor, a qual deixa, muitas vezes, o Ministério Público e o Poder Judiciário desestimulados e até mesmo impotentes diante da escalada aviltante das agressões domésticas; não se pode portanto, esperar encontrar um sancionamento eficaz contra a violência simbólica – que, porém, se existisse, com certeza seria um mecanismo tendente a minimizar a banalização da violência contra a mulher.

Sabe-se, entretanto, que mesmo que houvesse um sancionamento eficaz por parte do Direito, *apenas* isto não seria o suficiente. A Lei não iria, por si só, modificar comportamentos e construções sociais arraigadas por tanto tempo. Apenas poderia auxiliar, *garantindo* o cumprimento da isonomia legal e da paridade constitucional. O que se faz necessário é que a Academia e os Cursos de Formação propiciem espaços para debates e esclarecimentos no que se refere às Relações de Gênero, proporcionem leituras e bibliografia pertinentes e des-vendem mulheres anônimas que sofrem em silêncio e reproduzem, mesmo que inconscientemente, situações de discriminação e exclusão sexista em sua práticas escolares, pois entendem que são construtoras e reprodutoras das diferenças quando afirmam na escola :“menina não pode isto, menino não pode aquilo”, “homem não chora”, “tu é homem (sic), tu tem que entender melhor de matemática” e ainda produzem fontes documentais da “construção uma Escola Cidadã” que não se coaduna com a realidade, servindo apenas para mascarar situações existentes e ratificar uma

História da Educação construída pela Historiografia Oficial dos que detém momentaneamente o Poder, isto é, escrita pela classe dominante para agradar aos grandes interesses econômicos internacionais, como os que afirmam índices mínimos reprovação e evasão escolar sem uma correspondência efetiva com a (re)construção de saberes .A resistência e a mobilização por parte das mulheres, bem como sua organização, é o primeiro caminho para a busca de mudanças sociais.

É necessário neste início do Século XXI repensar a feminilidade e masculinidade, papéis masculinos e femininos. Des-vendar aquelas que foram ou são ocultadas e silenciadas e trazê-las à superfície.

CONCLUSÃO:

O tema é polêmico e controvertido. As opiniões serão divergentes conforme os interesses que forem afetados. As mulheres-professoras, precisam conhecer seus direitos legalmente constituídos, e que a Academia precisa propiciar o estudo das relações de gênero com uma análise séria da práxis que envolve direitos iguais, desigualdade, cidadania para mulheres e homens – para que os preceitos que fundamentam a Carta Magna sejam cumpridos e não fiquem apenas (como muitos outros!) como uma belíssima “carta de intenções”. Se o Direito é a busca pela consecução da justiça, é preciso que esta se consagre entre mulheres e homens, realmente, para que estes possuam, na prática, verdadeiros e efetivos direitos iguais. E, a Academia e a Escola são o “*locus*” privilegiado para estas discussões. Crê-se que este é um dos caminhos para se construir uma Historiografia da Educação Regional, mais próxima das práticas cotidianas, produzindo fontes mais fidedignas (embora sempre podendo ser passíveis de manipulação e precisando ser “lidas” com o olhar crítico daquele que não crê em “certezas absolutas” pois não acredita em uma produção totalmente imparcial e “verdadeira”: há sempre a presença das subjetividades, de modo intencional ou não).

Prega-se uma “*Escola CIDADÃ*”, que liberte as pessoas de

qualquer tipo de dominação e exclusão e que busque a construção responsável da cidadania, através de uma busca do exercício da autonomia e da criatividade e liberdade/responsável dentro da Escola. Construiu-se uma História da Educação Regional (e não apenas esta) firmada em conceitos androcêntricos, em parâmetros masculinos, onde a própria legislação específica os ratificava, de forma velada ou explícita. Mitificou-se “o homem” em detrimento da mulher, tendo-se “no” homem, a figura dos “gestores da Educação” e quem legisla sobre esta.

Muitas mulheres-professoras passam por situações conflitantes que abalam sua segurança, auto-estima e tranquilidade, em uma profissão que requer equilíbrio emocional e tempo constante para aperfeiçoamento, reflexão e produção intelectual. Na intenção de que esta investigação não se torne apenas “mais uma produção acadêmica”, constatação inócuca de “mais um problema de injustiça sócia ‘insolúvel’”, sugere-se que o estudo das relações de gênero faça parte dos currículos oficiais dos cursos de Formação de Professores para propiciar novas discussões e práticas pedagógicas mais esclarecedoras sobre os relacionamentos “mulher/homem”, pois se constatou que a escola/professoras(res) ratificam, de vários modos a “superioridade masculina” (o que já foi tema de pesquisas realizadas por interessados e interessadas no assunto). Não se tem aqui a pretensão de generalizar (o que não caberia em uma pesquisa predominantemente qualitativa), mas há muito mais a ser comunicado em ocasiões posteriores. E, sem dúvida, as construções sociais da supremacia masculina e sua reprodução vem contribuindo para a “construção social e histórica” da “professora dócil, obediente e submissa” – o que, seguramente, não é apenas uma “peculiaridade regional”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- BOURDIEU, Pierre. A Dominação Masculina. Traduzido por Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand, Brasil, 1999.
- BRASIL. Código Civil. Organização dos textos, notas remissivas e índices por Juarez de Oliveira. 9.ed. São Paulo: Saraiva, 2003.
- BRASIL. Constituição Federal. Brasília: Senado Federal, 1988.

GUEDES DE BEM, Berenice Lagos. O gaúcho, a dominação masculina e a educação na fronteira sul-rio-grandense: o passado no presente. Tese de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2004.

HALL, Stuart. Quem Precisa de Identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). Identidade e Diferença: a Perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

PEDRO, Joana Maria. Mulheres do Sul. In: PRIORE, Mary Del. História das Mulheres no Brasil. São Paulo: Contexto, 2001.

PERES, Eliane T. Templo de Luz. Porto Alegre: UFRGS/FACED, 1995. Dissertação de Mestrado, 1995.

STÜRMER, Amélia Baldoino. A incidência do princípio da igualdade nas relações conjugais com o advento da Constituição de 88. In: ELESBÃO, Elsita Collor (org.) Pessoa, gênero e família. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2002.

TAMBARA, Elomar. Problemas Teórico-Metodológicos da História da Educação. In: SAVIANI, Demeval; COMBARDI, José Claudinei e SANFELICE, José Luís (orgs.) História e História da Educação: o Debate Teórico-Metodológico Atual. 2 ed. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2000.

_____. Profissionalização, Escola Normal, Feminização e Feminilização: Magistério Sul-Rio-Grandense de Instrução Pública – 1880/1935. In: HYPOLITO, Álvaro M., VIEIRA, Jarbas dos S., GARCIA, Maria Manuela (orgs.). Trabalho Docente: Formação de Identidades. Pelotas: Seiva, 2002.

UNILASALLE
TRINTA ANOS FORMANDO PROFESSORES E PEDAGOGOS PARA
QUALIFICAR A AÇÃO EDUCATIVA DAS CRIANÇAS

Miguel Alfredo Orth¹
Centro Universitário LaSalle
Miorth@lasalle.tche.br

Resumo

Este trabalho tem por objetivo resgatar a história do Curso de Pedagogia do Unilasalle em seus trinta anos de história, bem como resgatar a formação de professores oferecida pela instituição para qualificar a ação educativa dos mesmos junto as crianças da Educação Infantil e das Séries Iniciais do Ensino Fundamental. E para resgatar esta memória do Curso fomos atrás de fontes orais, bibliográficas e principalmente documentais que pudessem jogar luzes sobre esta caminhada do Curso ao longo de sua existência. Além disso procuramos igualmente traçar o perfil do aluno que ao longo dos anos buscou o curso para aprofundar ou redimensionar sua formação com base em informações levantados nas diferentes épocas e que analisamos comparativamente.

Introdução

Este trabalho tem por objetivo resgatar a história do Curso de Pedagogia do Unilasalle em seus trinta anos de história, bem como resgatar a formação de professores oferecida pela instituição para qualificar a ação educativa dos mesmos junto as crianças da Educação Infantil e das Séries Iniciais do Ensino Fundamental. E para resgatar esta memória do Curso fomos atrás de fontes orais, bibliográficas e principalmente documentais que pudessem jogar luzes sobre esta caminhada do Curso ao longo de sua existência.

Além disso procuramos igualmente traçar o perfil do aluno que ao longo dos anos buscou o curso para aprofundar ou redimensionar sua

¹ Professor do Centro Universitário La Salle de Ensino Superior, doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, membro da Comissão de EAD do Unilasalle e professor pesquisador da mesma instituição.

formação com base em informações levantados nas diferentes épocas e que analisamos comparativamente.

Tivemos dificuldades em localizar muitos dos documentos desejados, bem como em encontrar os diferentes projetos do Curso, ou ainda de informações parciais do Curso. Não por que as pessoas procuradas para nos ajudar demonstrassem má vontade e sim pela falta absoluta de registros guardados e ou mesmo documentados produzidos para resgatar a memória do Curso ao longo de sua história, já que quase ninguém escreveu sobre o tema. Nos levantamentos feitos encontramos bastante material sobre a da rede lassalista do sul e da Instituição, mas eram poucos os documentos e as informações sobre o Curso.

Claro, a partir da última década, a instituição passou a se reestruturar e com isto passou a organizar seu setor de registro central e ou arquivo central bem como passou a estruturar seu setor de avaliação institucional e que passaram, a partir de então, a gerar uma série de dados que vem sendo arquivados e disponibilizados ao público e que nós também consultamos para escrevermos este artigo. Além destes dados encontramos um artigo da prof. Delma da Rosa Vargas na revista Integração de 1991 da rede lassalista, que na época fez uma pesquisa de campo junto a este Curso e cujos dados usamos para gerar este artigo.

História

O Centro Universitário La Salle começou a ser articulado oficialmente pela Resolução do Conselho Provincial dos Lassalistas da Província do Sul no dia 02/08/1972. No entanto, esta idéia, que já vinha sendo discutida a mais tempo passou a se corporificar no Centro Educacional La Salle de Ensino Superior a partir de 1976, mais especificamente, a 07/06/1976, quando começaram a funcionar na instituição os Cursos de Estudos Sociais e Letras, agregando-se a estes , em dezembro do mesmo ano o Curso de Pedagogia.

Estes fatos, por sua vez têm relação direta com os mais de 300 anos de experiência educacional da congregação lassalista, também

denominada Irmãos das Escolas Cristãs, no mundo e quase 100 anos de presença educacional lassalista em solo brasileiro, em nível de ensino fundamental e médio. Aliás, foi em solo canoense que esta presença começou a ser construída a partir de 1908. Primeiro enquanto internato, depois como casa de formação e colégio e, a partir de 1976 também enquanto faculdade.

É com razão que muitos religiosos da congregação comparam Canoas a Rouen, França. “Foi em Rouen que La Salle consolidou sua obra. Foi em Canoas que os lassalistas brasileiros se enraizaram profundamente” (COMPAGNONI, apud NESELLO p.30). E também foi em Canoas que os irmãos das Escolas Cristãs fizeram desabrochar o seu carisma em maior plenitude. Quer enquanto internato quer enquanto casa de formação, quer enquanto escola de Educação Infantil, ensino Fundamental, Ensino Médio e Profissional, quer como Faculdade, bem como enquanto Escola de Formação de professores.

A escola de formação de professores inicialmente estava ligada a casa de formação (1926 a 19940). A partir de 1941 à escola Normal La Salle, que a partir de 1971 passou a se denominar Escola de Magistério de Ensino Médio e a partir de 1976 também como Cursos de formação de professores em nível superior, especialmente por meio dos Cursos de Estudos Sociais, Letras e Pedagogia.

Para entender melhor este movimento institucional, precisamos buscar inspiração lá na origem da congregação, em especial entender o carisma de São João Batista de La Salle. De fato, o fundador deste instituto, desde o seu início teve uma grande preocupação com os mestres de sua escola.

A proposta lassaliana, entre outras coisas se caracteriza pela “centralidade do mestre”. Este é um dos focos das preocupações de La Salle, um dos seus pólos de atração, a idéia diretriz do seu pensamento pedagógico e da sua ação educativa (HENGEMÜLE, 2002, p. 139).

Esta centralidade do mestre se torna mais clara na medida em que conhecemos melhor sua proposta de trabalho. Hengemüle (2002),

fazendo uma leitura de leituras de La Salle diz que para o fundador das escolas cristãs o mestre é um pressuposto para a educação e ou é a condição para haver eficácia em qual quer sistema de ensino.

La Salle não só reconhecer a importância do mestre, como também se preocupa com a formação de seus mestres de escola, razão pela qual escreve o guia das escolas, bem como cria escolas de formação de professores. Segundo. Hengemüle (2002, p. 151), “*essa foi sua outra intuição magisterial, a de pensar à formação de professores leigos – A Escola Normal*”.

A escola lassalista de Canoas, atenta aos sinais dos tempos e a estes princípios norteadores de La Salle, a partir de 1941 cria a Escola Normal para formar professores de séries iniciais e, a partir de 1976, os cursos superiores de Estudos Sociais, Letras e Pedagogia com a finalidade de fomentar:

- A formação de profissionais e especialistas em nível superior;
 - A realização de pesquisas, bem como a de estimular atividades criadoras;
 - A extensão do ensino e da pesquisa à comunidade mediante cursos e serviços especiais;
 - O desenvolvimento de uma cultura autêntica dentro de uma visão cristã e adaptada à realidade brasileira;
 - O posicionamento crítico diante da realidade, à luz da ciência, da razão e da fé e o comprometimento com sua transformação.
- (FOSSÁ, 1991. p. 35).

De fato, em 1976, por meio do Parecer 48/76 do Conselho Federal de Educação 28/01/76 – Decreto 77.371/76 de 01/04/76 D.O.U. 02/04/76, foi criado o Curso de Pedagogia, licenciatura plena, com habilitações em Magistério, Administração Escolar, Inspeção Escolar, Orientação Educacional e Supervisão Escolar do Centro Educacional La Salle de Ensino Superior.

O currículo do referido curso foi elaborado de acordo com as normas do conselho Federal de Educação, sendo organizado de tal forma

que todos os alunos do curso tem um tronco comum de seis semestres e uma parte diversificada de dois semestres para atender as especificidades de cada habilitação. As disciplinas eletivas por sua vez são oferecidas concomitantemente com as disciplinas específicas. Além disto este currículo foi montado com o objetivo claro de obrigar os alunos das diferentes habilitações a fazer o magistério. A carga horária total do curso, na época, foi de 2.760 horas/Aula. Estas características não são um privilégio do currículo primeiro currículo, mas aspectos fundantes que permeiam as diferentes grades curriculares da Instituição até 1999.

No entanto, a história mostrou que das cinco habilitações de Pedagogia que o CFE autorizou o CELES disponibilizou ao público estudantil duas, quais sejam: a Supervisão Escolar e a Orientação Educacional. Mas por que isto ocorreu? A resposta a esta pergunta envolve, entre outros fatores, os processos de teorização dos Cursos de Pedagogia de um modo geral e dos especialistas em educação de maneira particular.

De fato, a criação do Curso de Pedagogia do Unilasalle - 1976 - coincidiu com a polêmica levantada por Valmir Chagas no Conselho Federal de Educação (CFE), ao propor a extinção dos cursos de Pedagogia e, conseqüentemente, da profissão do pedagogo.

Polêmica essa que redundou no enxugamento das habilitações do Curso de Pedagogia do CELES, hoje Unilasalle, mas não diminuíram as lembranças e as reflexões positivas sobre a instituição e seu processo de formação. Brand (1991 p. 38), por exemplo, diz que:

As Faculdades La Salle, desde sua fundação, tem pautado seus objetivos – além dos comuns a qualquer faculdade ou universidade – que é o ensino, a pesquisa e extensão, ao preparo consciente do educador. Quer investir no educador e é sob esta ótica que quer orientar toda sua temática. Este investimento não se faz numa dimensão dicotômica, ou seja, hoje preparo para amanhã exercer a função ou missão. Não, é na missão que o educador se torna sempre mais educador. Os professores constantemente procuram tomar as aulas laboratórios de ensino. O aluno aprende

ensinando. E ensinando os colegas, sob a orientação e coordenação do professor, aprende tanto o conteúdo respectivo como adquire mais clareza e tranqüilidade no trato diário com o processo de ensino-aprendizagem.

E como historicamente a maioria dos alunos da pedagogia também eram professores e alunos em outros níveis de ensino, essa simbiose professor/aluno e aluno/professor foi se construindo na interação dos mesmos entre si, com o meio e as provocações teórico/práticas. Este fazer pedagógico permeia um cem número de ações que com ajuda do Brand (1991), assim sintetizamos:

- a) A presença amigável da Direção junto ao corpo docente. Cada noite a Direção se faz presente no intervalo das aulas, animando e servindo de apoio ao corpo docente;
- b) A constante atuação dos Coordenadores e dos Chefes de Departamento das diversas Faculdades, quer no aconselhamento dos alunos, bem como na orientação e condução das reuniões departamentais e dos colegiados;
- c) Os esperados e gratos momentos de confraternização promovidos pelo Centro de Professores através de suas diretorias, ou dos alunos no final de cada semestre;
- d) As reuniões dos representantes discentes com os membros da Congregação, os coordenadores dos cursos, a pró-reitoria comunitária e o café com o reitor para discutir temas e problemas emergentes e ou pendentes;
- e) A atenção amigável dos responsáveis pelos serviços como a Biblioteca, o Multimeios, o Protocolo, a tesouraria, o setor de Assistência ao Educando, a Recepção, a enfermagem e dos demais serviços institucionais;
- f) A presença sempre renovadora dos ex-alunos e alunos provenientes das mais diversas regiões do país para seus cursos de extensão, graduação e pós-graduação;
- g) A seriedade com que a instituição busca tratar o ensino, a pesquisa e a extensão;

- h) O clima de amizade e de entre ajuda que permeia as relações entre os diferentes sujeitos da instituição;
- i) As descontraídas e emocionantes formaturas no final de cada semestre;
- j) A seriedade e concentração dos professores orientadores e dos alunos que elaboram suas monografias no final dos cursos;
- k) A preocupação constante da instituição em oferecer aos futuros profissionais uma formação humana e cristã;
- l) A busca incessante de teorizar a prática e levar para os estágios supervisionados os pressupostos teórico metodológicos estudados nas diferentes disciplinas dos diferentes cursos;
- m) O esforço e a ginástica que muitos educandos fazem para conciliar família, trabalho e estudo;

Poderíamos continuar a enumerar ações que ilustrem melhor o fazer pedagógico desta instituição, mas acreditamos que com os aspectos acima mencionados o leitor já pode ver e ler a identidade peculiar desta instituição ao longo dos anos.

Com estas credenciais e a nova conjuntura educacional brasileira o Conselho Provincial dos Irmãos lassalistas do sul, na década de noventa, por um lado criou um movimento para a implementação dos cursos previstos no regimento escolar do Centro Educacional La Salle de Ensino Superior de Canoas e por outro lado, criou um grupo de estudos Pró-Universidade La Salle.

Este movimento também engendrou uma reformulação curricular, bem como exigiu da instituição, profissionais mais qualificados, segundo os critérios da CAPES. Deste modo, o Curso de Pedagogia, que desde a década de 80 estava envolvido em discussões acirradas quanto as suas habilitações e sua própria razão de ser, também teve seus currículos e programas reformulados. Assim muitas instituições de ensino superior do país passaram a enfatizar a formação de professores para as Séries

Iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil, transferindo a formação de especialistas para os cursos de pós-graduação².

Inicialmente O Curso de Pedagogia do Unilasalle, manteve as cinco habilitações aprovadas e reconhecidas pelo MEC em 1976, mas historicamente só ofereceu as Habilitações de Supervisão Escolar e Orientação Educacional, já que a demanda regional priorizava estas habilitações. Estas habilitações também foram a razão de ser ao longo da história do Curso de Pedagogia da Instituição. Esta razão de ser se instituiu igualmente pelo desejo das professoras das séries iniciais em trabalhar como nas equipes diretivas das escolas como supervisora ou orientadoras. Além disso as políticas públicas dos sistemas de ensino da região criaram cargos na área, incentivando inclusive as professoras economicamente a buscar esta formação.

Mas os desdobramentos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96 e suas leis complementares passaram a incentivar e a incrementar a formação de professores para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil, de sorte que na virada do século o Curso de Pedagogia também passou a oferecer estas habilitações em seu curso. O curso, deste modo, retirou as habilitações em Magistério, Administração Escolar, Inspeção Escolar e criou as habilitações Magistério anos iniciais do Ensino Fundamental, Educação Infantil e Professor para o Primeiro Ciclo de Educação de Jovens e Adultos, bem como manteve as habilitações em Orientação Educacional e Supervisão Escolar.

Nesta nova estrutura o Curso de Pedagogia passou a oferecer a seus alunos um tronco comum em torno da Habilitação Magistério anos Iniciais do Ensino Fundamental e as outras quatro habilitações acima mencionadas enquanto uma segunda opção profissional.

Em 2003, este tronco comum foi modificado para se adequar a Resolução do CNE/CP nº 1 de 18 de fevereiro de 2002 que instituiu as

² Ver o Curso de Pedagogia da Universidade Federal do rio Grande do Sul/UFRGS – Faculdade de Educação/ FACED implementado em 1983.

Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, graduação plena e as Resoluções XXXX do CONSUN que definem as disciplinas obrigatórias da instituição no intuito de garantir a identidade e os valores da educação lassalista.

Estas habilitações sofreram um duro baque em 2006 com a Resolução nº1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura e exige que os cursos de Pedagogia formem prioritariamente professores para a Educação Infantil e as Séries Iniciais do Ensino fundamental.

Análise de algumas informações estatísticas do curso

Analisando alguns dados históricos da instituição e seu entorno podemos ter uma dimensão mais exata da importância do Curso de Pedagogia para o Unilassale, a rede lassalista do sul e os sistemas de ensino de seu entorno. Poderíamos fazer esta análise a partir de muitas variáveis, mas neste momento e para este estudo vamos privilegiar o perfil dos discentes do Curso. Para esta análise vamos nos valer de documentos oficiais da instituição, pesquisas realizadas por professores do Centro Universitário na década de 90 e 2000 e de informações recolhidas pela avaliação institucional.

Com base nas informações recolhidas e analisadas pela prof. Delma da Rosa Vargas do Centro Educacional La Salle de Ensino Superior (CELES) em 1991³, podemos observar que nos primeiros quinze anos do Curso de Pedagogia, 87,62% dos alunos eram do sexo feminino e 12% dos alunos eram do sexo masculino. Já em 2005 a presença de estudantes do sexo feminino se aprofundou para 95%, enquanto que os estudantes do sexo masculino se restringiu a 5%⁴.

³ Ver Revista Integração 1991 da rede lassalista p.

⁴ Ver perfil sócio-econômico da avaliação institucional de 2005.

Uma análise linear destas informações nos leva a crer que o aprofundamento da presença feminina no Curso está relacionada unicamente a feminização do magistério. O que não deixa de ser verdade, mas no caso deste processo no Unilasalle, também precisamos vincular o mesmo ao fato de que, a partir dos anos 90 os Cursos de Pedagogia também passaram a formar muitos professores para a Educação Infantil e as séries iniciais do Ensino Fundamental, 'locus' onde a feminização do magistério se acentua já que historicamente a criança ficava aos cuidados da mãe ou de uma babá.

Outra informação que nos chamou atenção foi a predominância histórica de estudantes jovens de 15 a 30 anos e que pelos levantamentos feitos em 1991 chegaram a 87,62% e em 2005 chegaram a 74%, sendo que predominou, neste grupo, os alunos com idade entre 20 a 25 anos. Já o grupo de alunos com mais de 30 anos em 1991 era de 38,09% e em 2005 diminuiu para 26% , os quais, a partir da década de 2000 passaram a ingressar no Curso, não mais via vestibular, mas pelo Processo de seleção denominado Renovação. Deste modo, em 2005, o Curso de Pedagogia tem a segunda maior procura por esse processo de ingresso para pessoas com mais de 30 anos.

Essa diminuição da presença de alunas com mais de trinta nos preocupa, já que no plano oficial, a partir da década de noventa e dois mil, as políticas públicas passaram a enfatizar e ou exigir a formação e ou , a qualificação dos profissionais da Educação⁵, porém, por parte dos profissionais da área o movimento de busca por formação é menor do que na época em que não se exigia esta formação. E o que é pior, tem municípios que preferem usar recursos do FUNDEF para dar lindos presentes de natal a seus professores do que usar estes recursos para instigar seus professores a estudar, a pesquisar, em fim a se qualificar sempre mais. Aliás os órgãos públicos responsáveis pela gestão destes recursos precisam ficar atentos a este nivelamento por baixo dos educadores destes sistemas de ensino. Por que a 'priori' precisamos usar

⁵ Ver LDB e Plano Nacional de Educação de 2001.

os poucos recursos para instigar os educadores a aprofundar sua formação, técnica e pedagógica e não para acomodá-los sempre mais.

Outro aspecto pesquisado e que nos chamou a atenção é que nos anos 90, 64,76% dos estudantes trabalhavam e estudavam, sendo que 74,28% dos alunos possuíam renda inferior a sete salários mínimos. A estes temos que juntar os 39,05% de discentes que tinham filhos. Já em 2005 o número de pedagogos que trabalhava chegou a 73,04% dos quais 97,06% ganhavam menos de sete salários mínimos e 71,59% dos alunos tinham um ou mais dependentes, dos quais 41% eram casados. Estes dados por si só nos ajudam a entender e a compreender as dificuldades enfrentadas pelos nossos acadêmicos em seu processo de formação e para concluírem seus estudos.

Além disso, estes dados mostram o processo de empobrecimento econômico, pelo qual passam os estudantes do Curso de Pedagogia e que fica mais evidente ainda se compararmos a renda destes alunos com a renda dos estudantes dos outros cursos da instituição. O Curso de Pedagogia só perde em poder aquisitivo para os alunos da Educação Física. A situação destes acadêmicos só não é pior por que 85,46% dos alunos moram em casa própria.

Quanto a sua formação em nível médio observamos que na década de noventa 67,62% dos alunos da Pedagogia tinham cursado o 2º Grau em uma escola particular e 70,48% dos alunos do Curso em nível médio cursaram o magistério. Em 2005 o número de alunos que estudaram em nível médio em escolas particulares baixou para 42,77%, como também baixou o número de docentes do curso que em nível médio fizeram o magistério.

Os dados dos anos noventa são facilmente explicáveis, se compararmos a oferta e a procura por ensino médio na época. De fato, nesta época existiam poucas escolas públicas de 2º Graus que ofereciam o curso de Magistério, opção da maioria dos estudantes, além disso a maioria das escolas públicas da época não ofereciam um ensino de qualidade. A isto se acrescenta ainda a idéia de que o Curso de

Pedagogia, na época servia para aprofundar a formação que os docentes já haviam recebido em nível médio, bem como para preparar estes docentes em uma nova função qual seja a de supervisão escolar ou de orientadora educacional.

Já os dados de 2005 revelam uma nova realidade quanto a origem e os interesses dos docentes do curso. Quer por que os docentes do curso trazem histórias de vida diferentes, as vezes complexas o que obriga o professor a trabalhar com grupos muito heterogêneos, o que pode atrapalhar o processo educativo ou render bons frutos, dependendo da ótica usada para se trabalhado isso.

Outro aspecto interessante de se analisa é que temos um público de 26,47% de estudantes que estudam sem comprar os livros indicados pelos professores e 27,65% dos alunos que compram pelo menos um livro por ano, 18,82% que compram pelo menos dois livro por ano e 17,65% dos alunos que compram quatro ou mais livros por ano, o que é positivo visto que os estudantes deste curso é um publico com um poder aquisitivo muito baixo.

Como podemos ver, As instituições formadoras de professores precisam estar atentos ao perfil de seus acadêmicos, bem como estarem atentas ao perfil social das crianças atendidas por estes profissionais e a formação acadêmica exigida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia. E o Unilasalle preocupado com isto, está reestruturando o currículo de seu Curso de Pedagogia.

Referências bibliográficas

HENGEMÜLE, Edgard. La Salle uma leitura de leituras. Canoas: La Salle, 2002.

INTEGRAÇÃO. **Revista das Comunidades Educativas Lassalistas**. Ano XX – n. 58 Out/nov/91. Canoas: La Salle, 1991.

SOUZA, Dóris Helena de. **Relatório do perfil sócio-econômico dos alunos do Unilasalle em 2005**. Avaliação Institucional. Canoas: Unilasalle 2005.

Documentos arquivados na assessoria técnica da instituição.

VICTOR RUSSOMANO E A 'HISTÓRIA NATURAL DO EDUCANDO': APONTAMENTOS E DESAPONTAMENTOS PELA EDUCAÇÃO NA PRIMEIRA REPÚBLICA

Luanda Alvariza Gomes Ney
Universidade Federal de Pelotas
luagom@bol.com.br
Curso de Pedagogia
Bolsista BIC FAPERGS

Orientador: Prof. Dr. Elomar Tambara

Resumo

Esta comunicação pretende apresentar a pesquisa Obra e Vida de Victor Russomano: contribuições para a História da Educação, que faz parte de um projeto maior, intitulado Histórias da Educação: processos escolares e profissão docente no Rio Grande do Sul, desenvolvida junto ao CEIHE – Centro de Estudos e Investigações em História da Educação da Faculdade de Educação/UFPel. A investigação pretendeu reconstituir brevemente alguns dados biográficos e o levantamento de documentos de autoria de Victor Russomano, enfatizando as fontes relacionadas à instrução nas primeiras décadas do século XX. A metodologia utilizada é a análise documental, a partir de fontes como o jornal pelotense Diário Popular e uma obra do autor de título *História Natural do Educando* (1914). O referencial teórico utilizado neste estudo baseia-se em Nagle (2001), Piletti e Piletti (1995), Xavier, Ribeiro, Noronha (1994) e outros. Os resultados obtidos consistem no mapeamento biográfico e no achado e estudo da obra do autor, já citada, vinculando seu conteúdo com as correntes de pensamento da época. Conclui-se que Victor Russomano expôs em sua obra, críticas ao sistema educativo dominado pela Igreja e trouxe o ideário de uma pedagogia estabelecida em bases laicas, civis e científicas. Identifica-se no pensamento do autor, a influência dos ideais anarquistas difundidos por imigrantes europeus no início do século XX.

Palavras-chave: Victor Russomano. Primeira República. Educação Anarquista.

Introdução

O texto a seguir aborda a trajetória do pelotense Victor Russomano, enfatizando sua contribuição no âmbito educativo das primeiras décadas do século XX. A pesquisa caracteriza-se como um recorte de um projeto maior, intitulado Histórias da Educação: processos escolares e profissão docente no Rio Grande do Sul, desenvolvida junto

ao CEIHE – Centro de Estudos e Investigações em História da Educação da Faculdade de Educação da UFPel. Tal investigação pretendeu reconstituir brevemente alguns dados biográficos e o levantamento de documentos de autoria de Russomano, enfatizando aquelas fontes que estejam de alguma forma relacionadas às questões da instrução.

O resgate de discussões feitas por personalidades que vivenciaram momentos históricos “significativos” permite que se compreendam os diversos movimentos sociais que se constituíram ao longo dos tempos, principalmente no século passado. Dentro das reivindicações presentes nos discursos desses movimentos, a educação, entendida como uma forma de ascensão social, ora mais, ora menos, sempre teve sua representação.

É a partir desta perspectiva que surge a necessidade de se realizar pesquisas vinculadas a personalidades ainda desconhecidas no campo de estudos da História da Educação que deixaram, de certo modo, relevantes contribuições sociais. Nesse sentido, a ausência de pesquisadores da obra de Víctor Russomano caracterizava uma lacuna a ser preenchida na área da História da Educação.

A metodologia utilizada nesse trabalho foi basicamente a análise documental, a partir de fontes como o jornal pelotense *Diário Popular* e uma obra do autor de título *História Natural do Educando* (1914). Esta obra caracteriza a principal fonte em que se pode identificar o ideário pedagógico de Russomano, isto é, tornou-se, no decorrer da investigação, a principal fonte de pesquisa.

Com o intuito de representar fielmente as idéias do autor, o texto traz várias citações da obra analisada¹. Foram selecionados os trechos que trazem de forma mais completa as visões e as propostas de Russomano em relação à educação. Conservaram-se também nas citações, os grifos e as formas ortográficas originais da época.

É importante deixar claro aqui, que conceitos e categorias foram utilizados neste estudo. Primeiramente, abordaram-se para análise os

¹ Por ser uma fonte, todos os trechos transcritos da “*História Natural do Educando*” estão em itálico, seguidos da página de referência, no corpo do texto.

aspectos pedagógicos do livro, isto é, os sistemas de ensino utilizados nas escolas descritos pelo autor, bem como os componentes curriculares, a organização política do ensino e o conteúdo ideológico que permeava a educação institucionalizada na época. Posteriormente, pretendeu-se identificar quais as correntes de pensamento que poderiam estar presentes no discurso de Victor Russomano.

Dados Biográficos

Dr. Victor Russomano nasceu no dia 12 de outubro de 1890, filho de Frederico Russomano e Carmela Russomano. Casou-se em 6 de julho de 1916 com Didi da Costa Russomano, união que originou seus dois filhos: Rosah e Mozart.

Concluiu o curso de ciências e letras na primeira turma do Ginásio Pelotense (Pelotas/RS) em 1908, e em seguida foi para o Rio de Janeiro, ingressando na Faculdade de Medicina, na qual se diplomou em 1914. Retornou para Pelotas e entregou-se à profissão de médico, prestando seus serviços aos hospitais pelotenses. Sua vocação de homem público logo o afastou da medicina, entregando-lhe uma missão na carreira política, que se iniciou no Conselho Municipal de Pelotas, em 1916 onde permaneceu até 1920.

Prosseguindo suas atividades políticas, Dr. Russomano foi deputado estadual pelo PRR – Partido Republicano Rio Grandense, no período de 1921 a 1930, deputado á Constituinte Federal em 1933 e 1934 e finalmente eleito deputado federal.

Em 1936, graduou-se no curso de Direito pela Universidade Federal de Pelotas, sendo orador da turma. Além de desenvolver as atividades de médico e parlamentar, Victor Russomano ainda esboçou alguns feitos como poeta, professor, orador e jornalista. Em março de 1937, foi eleito membro da Academia Rio Grandense de Letras, ocupando a cadeira n.º18.

Vítima de um mal súbito, Dr. Victor Russomano faleceu durante um comício da campanha de Armando Sales de Oliveira, seu cunhado, à presidência da República, na cidade de Caxias do Sul, no dia 20 de setembro de 1937.

Dentre as obras do autor², encontram-se trabalhos sobre a história do Rio Grande do Sul: A Escravidão Social da Mulher (1914), História Natural do Educando (1914), História Constitucional do Rio Grande do Sul (1932), Revolução dos Farrapos (1935) e Adagiário Gaúcho (1949).

Breve abordagem do cenário político-social do início do século XX.

Como em qualquer trabalho de pesquisa histórica, para que se possa analisar as fontes adotadas, é de fundamental importância que se contextualize o(s) momento(s) histórico(s) em questão. Sobre essa necessidade no uso das fontes, pode-se citar a contribuição de Lopes e Galvão (2001, p.93):

Cada fonte, cada documento, tem um valor relativo estabelecido a partir da possibilidade de coerência com os outros, conforme o trabalho a que é submetido, e das relações (em maior número possível) que o pesquisador consegue estabelecer com informações trazidas por outros estudos sobre o tema, sobre a metodologia e teoria da História. Uma palavra, uma expressão, uma categoria, um estilo de escrita encontrados em um documento só adquirem sentido se não se quer cometer anacronismos, quando colocadas em seus contextos próprios de produção e circulação.

Os estudos feitos por Jorge Nagle (2001) e Xavier, Ribeiro, Noronha (1994) fornecem um panorama da educação na Primeira República, bem como a influência que os meios políticos, sociais e culturais exerciam na organização do sistema de ensino da época. A “visualização” do cenário da sociedade na década de 1910 permite que se estabeleçam as conexões necessárias entre a obra de Victor Russomano e as precárias condições da instrução da sociedade da Primeira República, objetivo principal deste trabalho.

² A referência de tais obras constam no artigo do jornal Diário Popular do dia 22/09/1937.

O domínio do aparelho do Estado pelos agricultores, principalmente os que se dedicavam ao cultivo do café (Política dos Governadores ou Política de Defesa e Valorização do Café) fez com que o sistema eleitoral republicano se dissolvesse em favor dos interesses da oligarquia cafeeira. Nesse momento, há poucas discussões acerca da instrução, uma vez que as eleições eram monopolizadas através do critério de renda.

Daí o desânimo – mais que desânimo, as desilusões e as frustrações – que dominaram a mentalidade dos homens públicos, dos pensadores, dos intelectuais e dos educadores que viveram durante a Primeira República até cerca de 1920. (NAGLE, 2001, p.135)

Eliminado o critério de renda, o colégio eleitoral recompõe-se desta vez, por cidadãos alfabetizados.

A necessidade de se construir uma base popular de representação política que se opunha ao sistema imposto despertou um movimento fortalecido em favor do ensino elementar, visando o combate ao analfabetismo. Esse movimento, que foi se disseminando cada vez mais, caracterizou-se como Entusiasmo pela Educação.

“O Entusiasmo pela Educação, típico dos anos 10, depositava na ‘desanalfabetização’ a esperança de ‘redenção social’ do brasileiro”.(XAVIER, RIBEIRO, NORONHA, 1994, p.104)

Ainda sobre este movimento, Nagle (2001, p.135) acrescenta:

O entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico, que tão bem caracterizam a década de 1920, começaram por ser, no decênio anterior, uma atitude que se desenvolveu nas correntes de idéias e movimentos político-sociais e que consistia em atribuir importância cada vez maior ao tema da instrução, nos seus diversos níveis e tipos.

Em Mortatti (2000, p.22), temos:

Torna-se, assim, necessário implementar o processo de escolarização das práticas culturais da leitura e da escrita, entendidas, do ponto de vista de um certo projeto neoliberal, como fundamentos de uma nova ordem política, econômica e social. Desse modo, problemas educacionais e pedagógicos, especialmente os relativos a métodos de ensino e formação de professores, passam a ocupar não apenas educadores e professores mas também administradores, legisladores e intelectuais de diferentes áreas do conhecimento.

No que diz respeito às correntes de pensamento predominantes neste período, pode-se afirmar que o ideário positivista permeia o âmbito educativo, trazendo o protesto contra o catolicismo dominante, propondo a liberdade e a educação laica. O socialismo e o anarquismo penetram no cenário brasileiro neste momento através dos imigrantes europeus que chegam expondo suas idéias. A disseminação desses ideais pode ser representada através deste trecho de Nagle (2001, p.56):

O movimento anarquista no Brasil, portanto, se desenvolve nas praças públicas e organizações de classe, e é dirigido sobretudo por líderes estrangeiros, principalmente italianos e espanhóis. São estes que difundem as idéias e as regras da ação social do anarco-sindicalismo [...] Evidentemente, em toda movimentação encontrava-se subjacente o aspecto nuclear da doutrina anarquista.

A 'História Natural do Educando'

Esta obra caracteriza-se como um trabalho de conclusão de curso apresentado à congregação da Faculdade de Medicina em 1914, no momento em que Victor Russomano graduou-se na mesma. Dividido em sete capítulos, Introdução, Historia da Pedagogia, Noções Geraes, Exame Somático do Educando, Exame Physio-psychologico, Hygiene Escolar e Sociologia Pedagogica, a obra descreve um pouco das condições da instrução daquele período, elucidando as ideologias dominantes que monopolizavam a educação e expõe propostas que poderiam ser postas em prática para a melhoria do ensino e das condições de vida da sociedade.

Os movimentos sociais citados justificam a escolha do tema por Russomano ao escrever a 'História Natural do Educando'. Como um intelectual da época, sua obra mostra suas preocupações acerca da educação. Ele acreditava que ao final do curso de medicina, deveria ter em seu caráter a noção da vida, dos homens e do mundo.

"E' preciso convencer ás congregações de que, nas Faculdades de Medicina, se não deve esquecer os estudos pedagógicos". (p.96)

“Não esperamos ver o nosso pensamento acolhido, pelos legisladores inhabeis, mas temos a esperança de que a nossa attitude humana encontrará echo amigo no espirito d’aquelles que, como nós, em nome dos princípios de humanidade, pedem se cuide dessa geração nova de creanças sem instrução, expostas aos vícios da má educação; se lhes dê o que poderá fazel-as boas, fortes, inteligentes e felizes. [...] O perigo que pesa, sobre a instrução no Brasil, tanto na primaria como na secundaria e superior, é desses que encerram uma ameaça de anniquillamento. (p.7-19)

De fato, é possível se identificar os anseios de Russomano em relação à situação na qual se encontra o sistema de ensino. O autor critica o mercantilismo da instrução, e o domínio que a igreja exerce sobre a escola ao implantar no seu interior, dogmas religiosos e reproduzir os preceitos da metafísica. Além disso, Russomano cita uma estatística de 90% de analfabetismo no Brasil (p. 17).

A justificativa do autor a respeito da “má educação” baseada nas tendências metafísicas e na implantação de dogmas religiosos traz a idéia de que o fator preponderante da religião é o predomínio do sentimento sobre o raciocínio, o que não pode ser tocado pela discussão, ou seja, pelo confronto de argumentos advindos de questionamentos acerca das condições de vida da humanidade. Desse modo, durante muito tempo a aspiração do homem esteve voltada unicamente para Deus: uma santidade absoluta que afastava do homem toda e qualquer tentativa de conhecimento científico:

“As religiões, agindo apenas sobre os sentimentos, não poderão ser abaladas por argumentos e eis por quê o seu poderio sobre as almas ‘foi sempre tão absoluto’”. (p.11)

Paralelo aos apontamentos de Victor Russomano, Nagle (2001, p.142) cita o descaso da igreja católica com a instrução primária, principalmente com a alfabetização:

[...] a Igreja Católica foi acusada de não colaborar para o combate ao analfabetismo, apesar de possuir recursos e organização para isso. Ainda mais, o catolicismo no Brasil, como ocorreu em outros países, foi culpado de ser um fator de analfabetismo, pois, nas nações em que se vingou, se encontram os maiores índices de população analfabeta.

As palavras de ordem para Russomano eram “Destruir e Reconstruir”! Destruir o sistema vigente, impregnado pela cultura clerical, pelo descaso das autoridades para com a educação, principalmente a primária, pela resistência ao ensino puramente científico, livre de dogmas espirituais, e re-construir um sistema de ensino que fosse baseado na ciência, um ensino laico, organizado pelo Estado, com professores-mestres civis e não padres, professores que fossem bem preparados, com cursos de formação mais completos e voltados para as necessidades do aluno, e não dos interesses das autoridades e sacerdotes, que zelavam unicamente pela educação da sociedade bem favorecida.

No livro pesquisado, há uma grande parte, principalmente os capítulos III e IV (Exame Somatico do Educando e Exame Physio-Psychologico) que abordam aspectos medicinais muito técnicos, que não são de grande interesse neste estudo. Para se fazer apenas uma breve descrição desses capítulos, pode-se citar alguns procedimentos clínicos sugeridos pelo autor a serem realizados na escola, que deveriam ser incorporados na própria Escola Normal, para que os pedagogos estivessem devidamente capacitados (embora seja sugerida a presença ativa do médico da escola em todo o discurso do autor, pois ele acreditava que dentro da ciência da educação, não há como desarticular a morfologia, a psicologia e a antropologia do aluno (p.93)). *“O mestre é um quase medico e trata não todos d’uma só vez , mas a cada um em particular e antes de fazer tal deve diagnosticar e observar”*.(p.94)

Alguns exames que deveriam ser realizados, individualmente nos alunos: medida da proporção do tamanho em relação ao peso, medidas do tamanho e volume do crânio, também em relação às idades, formas geométricas aproximadas do crânio, distâncias entre os orifícios da face (olhos, boca, nariz), condições desses orifícios (exames de olfato, visão, paladar e também audição e tato), triagem na dentição dos alunos, relações entre o busto, o pescoço e os braços (em virtude das estruturas das carteiras em sala de aula), capacidade respiratória e digestiva (para

os que tinham o que comer), entre outros. As palavras do próprio autor justificam a necessidade da realização de exames tão detalhados:

“Os povos que esquecem a cultura physica, enveredando pelo caminho do aperfeiçoamento intellectual, esquecem ser impossível separar a funcção psychica das demais funcções que lhe são correlatas”. (p.166)

“Qualquer pretensão scientifica no terreno da pedagogia não deve de esquecer o valor dos ensinamentos que dizem respeito ao desenvolvimento organico das crianças”. (p.171)

No capítulo que se refere aos exames physio-psychologicos, o autor traz elementos de investigação e diagnóstico dos alunos articulados com a participação da família. Desse modo, longos questionários (exames anamnéticos, p.85-87) com a participação dos pais integram os exames que deveriam ser realizados nos alunos. Tais exames também abordam os aspectos subjetivos da criança, como o raciocínio, a afetividade, imaginação, memória, os sentimentos e atenção, que, juntamente com os questionários preenchidos pelos pais, poderiam contribuir no conhecimento por parte do professor, das peculiaridades de cada criança.

Para Russomano, a chave do sucesso pedagógico revela-se nestes ‘pequenos’ detalhes, articulados com as modificações na organização administrativa da escola, bem como dos programas de ensino e dos programas de formação de professores. Em relação ao espaço escolar, o autor reservou um capítulo (A Hygiene Escolar) para expor suas idéias a respeito deste assunto. Também são bem detalhadas as descrições dos espaços ideais para o desenvolvimento de um ensino de qualidade: desde a escolha e preparação do terreno (plano, com vegetação e ar puro), estruturas das salas de aula (iluminação, espaço proporcional ao número de alunos (também limitados por escola e por idade), tamanho, quantidade e altura das janelas, cores de cortinas) e de outros locais da escola (refeitórios, escadas, número de degraus) a mobília até os banheiros e corredores são apontados.

Considerações Finais

Com a idéia de não ficar apenas na descrição do livro, deve-se acrescentar aqui que seriam necessárias muitas páginas para representar a riqueza de conteúdo e detalhes que Victor Russomano expôs em sua obra. Mas para cumprir os objetivos deste trabalho, deve-se identificar as representações que Russomano traz neste livro, pinçando os aspectos relevantes ao temário pedagógico. A interpretação feita desta obra, remete aos questionamentos iniciais da pesquisa: por que, um trabalho escrito sobre educação é oferecido como tese (denominação do próprio autor) de conclusão de um curso de medicina? Qual o ideário do autor então, já que se interessa por tal assunto? Que correntes ideológicas permeiam o pensamento do autor ao escrever 'A História Natural do Educando'?

Antes de responder tais perguntas, é interessante citar o trecho de Mortatti (2000, p.31):

Evidentemente, todo ato interpretativo dirigido a determinado objeto de investigação impõe ao intérprete a necessidade de produzir discursivamente esse objeto, a partir da problematização de dados que não "falam por si" e não devem ser confundidos com o objeto de investigação. Assim também, embora condição necessária, os documentos-fontes "só falam, quando se sabe interrogá-los".

Em relação à primeira indagação, é notório de se compreender o interesse do autor pelo assunto, já justificado pelo próprio em sua obra, e também por outros referenciais que citam o movimento de Entusiasmo pela Educação, iniciado na década de 1910, coincidindo com o momento da graduação de Victor Russomano.

Segundo a análise dos dados encontrados na obra, pode-se afirmar que Victor Russomano expôs na mesma, críticas ao sistema de ensino da época e trouxe o ideário de uma pedagogia estabelecida em bases laicas, civis e científicas. Prezava pela atenção às crianças e ao ensino primário em geral (considerando que mesmo a população adulta, em sua maioria, era analfabeta). Muitas referências do texto do autor

revelam seus ideais acerca do ensino científico, contra as pregações da igreja. Seguem algumas dessas referências:

“[...] não acreditamos na efficacia do methodo da nossa pedagogia medieval”. (p.17)

“Qualquer trabalho [...] deve de assentar as bases nos conhecimentos das sciências”. (p.73)

“A ignorância do povo é a melhor salvaguarda da fé e a fé é o bem supremo”.(p.53)

“E admire-se a ideia duma educação libertada dos erros espirituaes: ‘Quando não houver nem alma, nem céu, nem inferno, ainda será necessário ter escolas para as cousas deste mundo [...]’”. (p.49)

“- Qual a educação desejada? - A educação científica. - Porque? - Porque a theologia e a metaphysica não podem servir de base á educação moderna que exige a applicação de uma theoria científica”. (p.314)

[...] ligando os alunos e perpetuando através das gerações que se sucedem, céleres na voragem das idades, a idéia da instrução laica, civil, democrática que tanto eleva, honra e dignifica a civilização desta cidade e o progresso moral e intelectual do nosso querido Rio Grande³.

A partir dos dados, constata-se de fato que o principal ideário de Russomano está voltado para uma reforma da educação, valorizando o ensino científico e combatendo o domínio do catolicismo sobre a educação em geral.

No que diz respeito às correntes ideológicas que exercem influência no discurso do autor, os preceitos do paradigma anarquista prevalecem. Embora à guisa de conclusões, é necessário que se compare suas idéias aos princípios do *racionalismo pedagógico* (PERE SOLÀ, 1978, p.22-25 apud GALLO, 2005, p. 92) da Escola Moderna de Francisco Ferrer⁴:

³ Amaral, 2002, p.26. Discurso proferido por Victor Russomano no Ginásio Pelotense durante o ato inaugural do busto em bronze do Prof. Dr. Francisco José Rodrigues de Araújo, diretor do Ginásio Pelotense de 1904 a 1911. (Diário Popular 03/04/1927)

⁴ Livre-pensador espanhol, criador da Escola Moderna (1901), um projeto prático de pedagogia libertária (anarquista). Criou um método pedagógico denominado *pedagogia racional*, com forte inspiração positivista, colocando as ciências naturais como centrais. Foi executado em 1909, sendo acusado de ser o instigador de uma revolta anticlerical em Barcelona, conhecida como “semana trágica”.(GALLO e MORAES, 2005)

1º) A educação é – e deve ser tratada como – um problema político crucial (trata-se de ocupar o lugar que o poder hegemônico da burguesia exerce nas escolas);

“A educação, não ha negal-o, é um problema social”. (p.311)

“O que a politica não poude conseguir, conseguil-o-á a pedagogia scientifica, quando não esteja dominada pelos preconceitos religiosos e autoritários e pelo interesse de classe”. (por José Prat, p.15)

2º) O ensino será científico e racional, ao serviço das verdadeiras necessidades humanas e sociais, da razão natural e não da razão artificial do capital e da burguesia;

“Quanto á pedagogia moderna, a sua base scientifica, a sua acção laica e liberrima nas sociedades actuaes. [...] o caminho a tomar ácerca da educação racional. As conquistas das sciencias alargaram o campo da actividade pedagogica, abrindo ao moderno pedagogo novos horizontes vastíssimos”.(p.213)

“O ensino, já é tempo de fazel-o, deve de ser scientifico, abandonar d’uma vez os últimos erros, enveredar pelo verdadeiro caminho”.(p.315)

3º) Co-educação, pois a mulher e o homem completam o ser humano; [...] é preciso que a escola receba, sobre o mesmo banco, as creanças de ambos os sexos. (p.298)

4º) Co-educação de ricos e pobres;

“Si alguns trazem cestos pingues, de cujo seio bojudo surgem iguarias finas, outros, a maior parte sempre, trazem um pedaço de pão velho e uma fatia de queijo [...] Em França, si a creança fôr pobre, a direcção a alimenta gratuitamente. Entre nós não ha esse habito higienico e justo”.(p.281)

5º) Orientação anti e a-estatal da educação;

“Bem sabemos que é um ponto bastante controvertido esse da ingerência do Estado nos negócios da instrucção que, para os que negam esse dever, devem de ser obra de iniciativas particulares, individuaes”.(p.316)

6º) Importância do jogo no processo educativo;

7º) Pedagogia individualizada, sem competência técnica nem profissional;

“Na distribuição dos processos uteis deve predominar o conceito pratico do individuo isolado [...] os exercícios devem ser adaptados ao valor physiologico de cada individuo e não estes adaptados áquelles [...] Só o exame detalhado da creança dictará quaes os exercícios phisicos adequados a cada caso em particular”.(p.282-284)

8º) Ausência de prêmios e castigos, supressão de exames e concursos.

“Desviam-se esses pequenos seres da missão de homens. São entregues, ás centenas, como rebanhos, aos horrores da escola, onde imperam os castigos”.(p.19)

“E’ tempo de livrar a escola dos processos e methodos jesuiticos, que vão, desde os castigos corporaes, infamantes e estupidos, destinados a crear uma geração de cobardes, ineptos e impotentes [...]” (p.96)

Os dados comparativos citados permitem que se identifique a influência anarquista nas propostas de Russomano para a educação: educação racional, científica, civil, laica e a “caminho da prosperidade”. (p.58)

Certamente, como figura pública, Russomano pode deixar suas contribuições para a educação, seja através desta obra, seja, mais tarde, nas suas arduas discussões em favor de melhorias na instrução na Assembléia Legislativa e na Câmara dos Deputados.

Referências Bibliográficas:

AMARAL, Giana L. (org.) **Gymnasio Pelotense, Colégio Municipal Pelotense: entre a memória e a história 1902-2002**. Pelotas: Educat, 2002.

GALLO, S. O paradigma anarquista em educação. In: **Nuances - Revista do Curso de Pedagogia**. n.º 2. Presidente Prudente: FCT UNESP, 1996.

GALLO, S. & MORAES, J. D. Anarquismo e educação – A educação libertária na Primeira República. In: STEPHANOU & BASTOS (orgs). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Vol.3 – Séc. XX. Petrópolis: Vozes, p. 87- 99, 2005.

LOPES, E. M. e GALVÃO, A. M. **História da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MORTATTI, Maria do Rosário L. **Os sentidos da alfabetização**: São Paulo 1876-1994. São Paulo: Editora UNESP: CONPED, 2000.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo: DP&A, 2001.

PILETTI e PILETTI. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 1995.

VALLE, Lílian do. Bases antropológicas da cidadania brasileira: sobre escola pública e cidadania na Primeira República. In: **Revista Brasileira de Educação** – ANPEd N.º 19 Jan – Abr p. 29-42, 2002.

WOODCOCK, George (org.). **Os grandes escritos anarquistas**. Porto Alegre: L&PM, 1998.

XAVIER, RIBEIRO, NORONHA. **História da Educação: A escola no Brasil**. São Paulo: FTD, 1994.

A EDUCAÇÃO DA MULHER MODERNA: O QUE DIZEM MANUAIS DOS ANOS 40 A 60

Maria Stephanou,

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

O estudo examina como se apresenta o tema educação da mulher em dois manuais que circularam no Brasil, nos anos 40 a 60 do século XX. Um livro intitula-se *A mulher no lar*, o outro *A mulher e o lar*. Embora publicados em Portugal, tais manuais tiveram uma expressiva circulação no Brasil, constando em acervos regionais e nacionais.

A análise dos manuais dirigidos às mulheres, como suas privilegiadas leitoras, se insere num projeto mais amplo que examina as relações entre educação e sociabilidade em manuais de civilidade e etiqueta dos anos 1845 a 1950¹, reconhecendo que nesses manuais a civilidade se assenta na elaboração, prescrição e difusão de um conjunto de comportamentos de urbanidade, procedimentos individuais e coletivos, a serem lidos, aprendidos, meditados, utilizados. A disseminação desses manuais supunha a existência de comunidades de leitores, e sua circulação, em alguma medida, estava assegurada pela atualidade dos temas que veiculavam. “Informavam para formar” disposições, condutas, sensibilidades, direções de vida, para o que privilegiavam, como sinaliza Chartier (2004), enunciados normativos que dizem o que é ou o que deve ser a mulher bem educada, moderna, engajada em tornar seu lar, e por extensão, toda a sociedade, melhor.

Já em estudo anterior (Stephanou, 1999), destacou-se que tal análise de manuais se assenta na compreensão de que o sujeito se constitui na articulação complexa de diferentes discursos, que instauram modos de conhecimento de si. A experiência de si é construída, produzida, de forma complexa, contraditória, e a verdade do sujeito não lhe é tão somente imposta de fora, pois este contribui

¹ O projeto, financiado pelo CNPq e coordenado pela Dra. Maria Teresa Santos Cunha (UDESC), intitula-se “Tenha Modos! Educação e Sociabilidade em Manuais de Civilidade e etiqueta (1845-1950)”.

ativamente, desde si, na produção de uma verdade sobre si mesmo. Importa, assim, pensar a inserção específica dos manuais no processo de produção da subjetividade contemporânea, uma vez que o período analisado demarca um momento importante para a história de um determinado modo de conhecimento e prática de si, em que novos saberes dos indivíduos acerca de si mesmos foram produzidos e organizados, valorizados, recomendados e/ou impostos (Foucault, 1990). A educação das mulheres, para além da escola, tem levado a observar uma crescente importância dos domínios da urbanidade e da modernidade, em especial aqueles relativos à educação, facultando às mulheres “conhecimentos práticos, regras de economia, de ordem doméstica moral e material” (Costa, 1944).

Muitas possibilidades de análise se abrem ao estudo dos manuais. São provocativas e de difícil alcance investigativo as questões formuladas por Chartier (1992) relativamente à complexidade das relações que ligam os manuais a seus leitores, ou o próprio texto dos manuais, o objeto que comunica o texto e o ato que o apreende. Em outras palavras, o estudo da relação prática que liga aquele que escreve, os supostos leitores a quem escreve e os leitores efetivos, que no ato da leitura produzem as significações do texto, é de tal monta que pode ser até mesmo inatingível (Chartier, 2004, p.48). Há uma significação móvel das noções expressas pelos manuais, variando segundo o estado social dos leitores, seus repertórios de leitura, suas relações com outros textos, seus lugares de utilização, os gestos e usos sociais que lhes são possíveis.

A mulher, o lar, a educação

O livro ***A mulher no lar*** possui como subtítulos A educação da mulher e A vida na família. Sua autora é portuguesa, Emília de Sousa Costa, e já havia escrito e publicado novelas infantis, novelas, contos e o livro Economia Doméstica, tendo em 1944, no prelo, a obra A mulher educadora, pela mesma Porto Editora, da cidade do Porto, Portugal. O exemplar examinado refere-se à 4ª edição, de 1944, cuja folha de rosto informa: “Refundida e Melhorada”. O formato livro - 13cm x 19cm – é composto por 198 páginas, índice, sumário e introdução, além de cinco capítulos intitulados: saúde e higiene; a cozinha; a educação da mulher; a vida na família; vestidos e atavios.



Nas páginas finais, junto à contracapa, o editor optou pela reprodução de comentários sobre o livro, publicados na imprensa, os quais intitulou *Algumas opiniões da imprensa sobre A mulher no lar*, reproduzindo-os um após o outro.

Na introdução, a autora reconhece tratar-se de “obra vasta, complexa, de largo alcance moral e social, mas que não pretende ser orientadora dogmática”. Ressalta, desde o início, que o manual não se atém a conselhos de beleza ou etiqueta, como outros. Discursa sobre o ser mulher, sua função social e as definições normativas que asseguram os princípios e definições expressos.

O capítulo 3 - A educação da mulher - contempla os itens: Educação profissional; Cuidados maternos; Educação dos filhos; Cuidados em casos acidentais. Inicia com uma longa preleção, onde a autora afirma que “a base da família é a mulher. Logo, da educação da mulher depende o futuro da pátria” (Costa, 1944, p.85). Isso não consiste simplesmente em uma orientação educativa para a domesticação da mulher no lar. A própria autora condena, em seguida, aqueles homens para quem a mulher deve permanecer escravizada ao domínio e aos caprichos masculinos, ou ainda, conservar-se em atraso intelectual e moral, em situação deprimente de inferioridade perante a sociedade e as leis (Ibid., p.85-6). Para ela, a mulher é tutelada e oprimida sob o pretexto da fraqueza física, o que é um argumento irrisório, usado por aqueles que se dizem inteligências esclarecidas... Mas, além desses, outros homens, que se julgam avançados, os “futuristas sociais”,

defendem que a mulher deve apresentar-se “incharacterística”, segundo a expressão da autora: um ente que perdendo a categoria de mulher, e não ganhando a de homem, se desclassifica (Ibid., p.86). Argumenta que estes desejam criar *igualdade* de situação, o que leva à perda fatal e irremediável da instituição basilar das sociedades civilizadas: a família. Embora as funções de homem e mulher, no lar, não possam ser comparadas, porque diversas, as de um não são inferiores nem superiores às do outro, mas inteiramente diferentes, argumento que permite à autora evocar o tema da educação.

Defende que a mulher tem o incontestável direito de cultivar a sua inteligência, o seu espírito e o seu coração. A primeira, através da educação, acarreta prestígio social, desempenho integral das funções complexas; a educação dos filhos; o cumprimento de deveres e o conhecimento de direitos que lhe competem, acostumando-se a pensar, a ser serena e enérgica nas decisões, justa e equilibrada nos conceitos e opiniões (Ibid., p.87).

Uma discordância é explicitada pela autora em relação ao *feminismo*: o exagero de certas reivindicações arrebatadas, e que nomeia como *masculinistas*, que equivocadamente defendem uma educação igual para ambos os sexos.

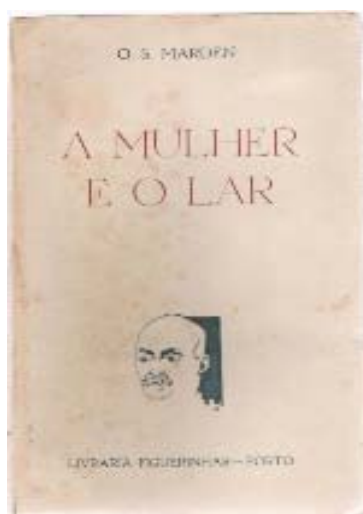
A educação profissional, por sua vez, segundo o manual, sugere que a mulher tem de acompanhar a evolução e o progresso em todas as suas modalidades, o que assegurará que se torne passado o tempo em que a educação da mulher estava completa, desde que soubesse ser *dona de casa*. Além das mulheres que casam e das que, mesmo não casando, têm os cuidados do lar, há as solteiras, as viúvas, as abandonadas, que, não tendo o auxílio masculino, são forçadas a prover as suas necessidades. Foram educadas para serem *donas de casa*, não tendo alternativas ou apenas vislumbram o caminho da desonestidade.

Acresce, ainda, que o desprezo por certas profissões não tem razão de ser, reportando-se a um acento moral do trabalho, uma vez que só a ociosidade é humilhante, desprezível. Por isso, é absolutamente preciso que os pais assumam a obrigação de dar uma profissão às filhas, como dão aos filhos.

Finalmente, para a autora, “a educação feminina é a base por excelência, de toda a remodelação social, de todo o progresso, de toda a perfeição. A influência da

educação da mulher e dos seus exemplos revela-se bem, através da vida dos filhos (Ibid., p.106), cabendo-lhe então a responsabilidade de empreender sua educação.

O livro **A mulher e o lar**, por sua vez, traz ilustrada, em sua capa singela, um desenho do perfil de seu autor, Orison Swett Marden, apresentado como filósofo e cujos livros estão traduzidos em várias línguas, alcançando maiores vendas na América. A folha de rosto registra que a tradução portuguesa é de Vítor Hugo Antunes. A contra-capa lista as outras obras de Marden, especialmente outros manuais e textos de auto-ajuda. O exemplar analisado é de uma nova edição, sem data informada, mas provavelmente da década de 40. O formato livro - 12,5cm x 16,5cm - é composto por 302 páginas, espécie de tratado sobre a mulher e o lar, dividido em índice, prefácio do autor e catorze capítulos, a saber: A mulher moderna: suas reivindicações e responsabilidades; Conceito do lar; O voto da mulher; A mulher do século XX; Educação da mulher; O futuro das nossas filhas; Vigorização da raça; A mulher e o matrimônio; A mulher casada e a casa; Noivos e maridos; A parasita; A mendiga do lar; A autonomia da esposa; Reivindicações femininas.



A educação deve ser a base da liberdade feminina, segundo Marden, que defende a tese de que a mulher não pretende alcançar preponderância social sobre o homem, mas ser uma colaboradora na vida coletiva. O feminismo é uma modalidade do magno problema cuja solução conduzirá ao equilíbrio social. Por isso, tem importância primacial: alarga os limites do lar doméstico para que coincida com os do mundo. Daí que Marden sustenta que para uma mãe o lar vai até onde

chegarem os interesses de seus filhos, implicando que a mulher tem de ser educada para exercer sua atividade fora do limitado âmbito da casa. Sua educação tem de ser completamente remodelada, de maneira que a prepare para o exercício de uma profissão, assegurando independência econômica, para as funções de esposa e mãe, sob todos os aspectos.

Em seu Prefácio, o autor afirma que “o objeto desta obra é concorrer para o progresso do mundo... e demonstrar como concorrer-se para esse progresso, discutindo com imparcialidade os problemas capitais do feminismo contemporâneo e as mudanças sociais e econômicas que estão transformando o velho conceito de lar doméstico. Para ele, a educação emancipa a mulher e, pela primeira vez na história, o sexo feminino em conjunto está em via de gozar a liberdade (Marden, s.d., p.18).

Para Marden, se as oportunidades educativas, com a mesma variedade de pontos de aplicação com que atuaram no homem, tivessem influenciado a mulher, ninguém poderia sustentar sua inferioridade (Ibid., p.24). Defende, desse modo, a reforma das instituições sociais, sobretudo as pedagógicas, dando um caráter prático à educação feminina, proporcionando outra classe de conhecimentos, que ampliem os horizontes e revelem os “mananciais de energia que durante séculos estiveram ocultos nos cérebros femininos” (Ibid., p.30-31).

No capítulo dedicado à educação da mulher, o autor defende que a nova educação deve adaptar-se à índole natural feminina, abandonando planos didáticos adequados a homens. Trata da necessidade de um programa de ensino adaptado ao integral desenvolvimento das faculdades femininas, aquelas que lhe correspondem, por direito próprio e por prerrogativa natural do seu sexo, funções sociais fundamentalmente relacionadas com o lar, a escola, mas também aquelas relativas à saúde pública, a higiene, o problema dos salários, o trabalho e todas as condições do ambicionado bem-estar social.

Podemos concluir, brevemente, com o registro de que há, em ambos os manuais, a recorrência de uma mescla de preceitos práticos e preceitos morais ou doutrinários. Enquanto os preceitos práticos parecem populares, usuais, singelos, os preceitos morais se revestem de maior erudição, uma linguagem mais refinada, argumentos elaborados, recorrência a autores clássicos e à filosofia, dirigindo-se a um público feminino, mas também masculino, de outra posição social. Efetivamente,

quem terão sido suas leitoras e seus leitores? Aquelas que por sua condição social tiveram, em tempos de modernização da cultura, o prosseguimento dos estudos como uma direção natural da vida? Ou, na contracorrente, aquelas que aproveitando a ampliação da oferta de escolarização, nas cidades, ousaram seguir os conselhos de persistir no prosseguimento dos estudos, como requisito da urbanidade?

Referências

CHARTIER, Roger. Textos, impressão, leituras. In: HUNT, Lynn (org.) **A nova história cultural**. São Paulo, Martins Fontes, 1992. p.211 –238.

_____. **Leituras e leitores na França do Antigo Regime**. São Paulo, UNESP, 2004.

COSTA, Emília de Sousa. **A mulher no lar**. Porto, Portugal, Porto Editora, 1944, 4^a. ed.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade II** : o uso dos prazeres. 6. ed. Rio de Janeiro, Graal, 1990.

MARDEN, Orison Swett. **A mulher e o lar**. Porto, Portugal, Livraria Figueirinhas, s.d.

STEPHANOU, Maria. Práticas formativas da medicina: manuais de saúde e a formação para a urbanidade. In: **Véritas**, Porto Alegre, v.43, n. especial, p.97-102, dez. 1998.

_____. **Tratar e educar**. Discursos médicos nas primeiras décadas do século XX. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 1999.

A EDUCAÇÃO DE LEITORES CRISTÃOS PELAS NARRATIVAS DA HISTÓRIA DE UMA “MENINA” QUE VIROU SANTA NO SUL DE SANTA CATARINA

Marli de Oliveira Costa

(Doutoranda em educação pela UFRGS/ Professora da UNESC; email
moc@unescc.net)

Resumo

O estudo aborda a produção de impressos e práticas de leitura envolvendo comunidades de leitores ligados à Igreja Católica e ao culto de santos, no sul de Santa Catarina, Brasil. Os impressos foram produzidos em torno do caso de um assassinato e do processo de beatificação e canonização de uma menina de 12 anos de idade morta em São Luiz, município de Imaruí, litoral de Santa Catarina em 1931. O estudo foi feito por meio da análise de três livros publicados em 1958, 2001 e 2002, por padres da Igreja Católica. A análise dos livros tem por base teórica os estudos sobre história do livro e da leitura de Roger Chartier.

Uma menina de 12 anos foi assassinada em 1931 em São Luiz, Imaruí, SC. Logo após o fato, a população local passou a cultuá-la como santa. A Igreja Católica iniciou seu processo de beatificação em 1952. A vida e a morte de Albertina Berkenbrock foi divulgada em vários impressos, dentre eles, um livro escrito pelo **Pe Alvino Bertoldo Braun**, publicado em 1958 que narra sua vida, seu martírio e a fé que o povo lhe consagra. Outros livros seguiram o livro de Braun, dos quais utilizei nesse estudo as publicações de **D. Hilário Moser (2001) e Aury Brunetti (2002)**.

Inspirada em Roger Chartier apresento os três livros, discutindo-os como impressos que se propagam no meio de uma comunidade de leitores. O Estatuto deles é buscar o convencimento das autoridades eclesiais e da população católica da santidade da menina, pois “as formas que os dão a ler, a ouvir ou a ver participam, da construção de sua significação, (...) o ‘mesmo’ texto, fixo em sua letra, não é o ‘mesmo’ se mudam os dispositivos de sua inscrição ou de sua comunicação”. (2002, p. 256). Destaco dos livros trechos que revelam diferenças e semelhanças

nos discursos e na forma, pois “é de fundamental lembrar que nenhum texto existe fora do suporte que lhe confere legibilidade” (Chartier 1995, p.220).

Ao confrontar os três escritos a primeira observação foi que os dois últimos realizaram uma releitura da obra de Braun. Releitura que busca atualizar e colocar o discurso religioso dentro dos atuais valores da Igreja Católica, oferecendo-lhe uma “outra escrita”. A segunda observação foi a formatação dos livros. Os livros apresentam várias divisões, cada uma delas, com um subtítulo que narra as partes da história de forma autônoma, como se fossem episódios de novela. Um “protocolo de leitura”, uma orientação na “maneira de ler”, pois, como coloca Roger Chartier: “Certamente, os criadores, os poderes ou os *experts* sempre querem fixar um sentido e enunciar a interpretação correta que deve impor limites à leitura (ou ao olhar)”. (1999, p. 9)

Esses livros contêm a mesma “ordem de informações”, porém na “ordem do discurso” podemos perceber o que é permitido para o tempo em que se escreve. E, na ordem dos livros, que discurso se quer legitimar nos tempos isso é, a produção do sentido que tentam comunicar (Chartier, 1999, p.7-29). Os livros apresentam diferenças, mas o estatuto é o mesmo, promover como santa, Albertina Berkenbrock. Para tanto, a origem de sua família (germânica católica), a devoção da menina à religião, sua caridade e pureza (no sentido da castidade) são discursos que se repetem nas três publicações. O assassino é apresentado em 1958 como encarnação do mal, representação que é modificada nos livros de 2001 e 2002.

Procedência católica, prática da religião e caridade de Albertina

Vida da Serva de Deus Albertina Berkenbrock é o título do livro escrito pelo **Padre Alvino Bertoldo Braun (1958)**. Mede 10X15 centímetros, tem 60 páginas e algumas ilustrações, “foi publicado como resultado de coletâneas das matérias escritas pelo próprio padre no Jornal “O Apóstolo”, pela revista “Leituras Católicas”de Niterói/ RJ. (

Brunetti, 2002). O volume que tive contato estava corroído por ratos, faltando 16 páginas. A autoria, o título e o ano de publicação obtive por meio de citação nos impressos escritos pelo Bispo da Diocese de Tubarão D. Hilário Moser (2001) e pelo Diácono Aury Azélio Brunetto (2002).

Seu formato se aproxima do tamanho dos livros de orações e vidas de santos, que a Igreja Católica até os dias atuais distribui para sua população. Esse “livro de bolso” contém informações sobre a família, o nascimento, a educação, a catequese, o assassinato e o processo de canonização e beatificação da menina morta em São Luiz. Comercializado nas paróquias e capelas alcançou grande parte da população que habita o sul de SC. Algumas pessoas que moram nessa região recordam que havia um livro que contava a história trágica da menina. A forma como o livro foi escrito, cotejando a voz do autor, a dos depoimentos orais e de outros escritos sobre a menina, pôde proporcionar a alguns leitores mergulhar na leitura como se ouvissem a história narrada pelo padre, “há intervenção da voz humana em sua publicação” como reflete Roger Chartier (2002, p. 261) em outra situação. E, embora não possuam mais o livro, deles recordam e o confundem com a história da “santa”.

O autor aborda o cultivo da fé católica pelos moradores de São Luiz como uma prática intensa, ligada inclusive, a organização da comunidade; buscando mostrar como a vida girava em torno do catolicismo, sendo a religião “base que resolve todos os seus problemas familiares, e também sociais”. E, a família Berkenbrock como parte integrante dessa comunidade cultivava, as orações, o terço em família, a missa e os sacramentos. Além de mostrar a fé de sua família parece necessário mostrar que a própria menina, embora com 12 anos, praticava a religião pela prática dos sacramentos. O primeiro deles o batismo (p.19), seguido da Crisma e da 1ª Eucaristia. Para falar da Primeira Eucaristia e de outras práticas cristãs de Albertina, o Padre recorreu ao depoimento de Hugo Berndt, professor de Albertina. O uso da fala do professor busca oferecer credibilidade ao texto, pois, é como coloca Chartier (1998, p.99):

“produzida através da autoridade social de quem certifica a veracidade da história contada e que, pela sua condição, é considerado digno de crédito”. Tanto que nas outras publicações em análise, os autores buscaram deixar registrado de onde vêm essas informações, não vêm apenas do livro de Braun, mas, do depoimento do professor Hugo Berndt, uma “palavra autorizada”.

(...) No ano de 1928, a 16 de agosto, recebia a Primeira Comunhão. Eu administrei o ensino preparatório. R. P. Kloecker veio (sic) diversas vezes de Vargem do Cedro, a fim de dar a doutrina. (...) Na doutrina era ela muito atenta; seus olhos brilhavam, deixando perceber que tinha compreendido o assunto explicado, bem que tinha dificuldade em se expressar. (p.22).

Além dos sacramentos, o autor mostra que a menina praticava o amor humanitário. Para tanto destaca uma de suas brincadeiras, a construção de sepulturas em miniatura, recorrendo novamente ao depoimento do prof. Hugo Berndt:

Muitas vezes a encontrei, construindo pequeno cemitério com sepulturas de cerca de 15cm de comprimento por 5 de largura. (...). Na sua faina andava, tão atarefada que nem percebia a minha presença, a observa-la, por longo tempo”. Perguntei-lhe:- “Albertina, que fazes aí?” Reagindo, levantou o olhar vivamente me impressionou. Mas não respondeu palavra! Tinha a natural dificuldade em expressar por palavras os seus sentimentos, por ser ainda tão criança. Mas seus olhos infantis pude ler, que aquilo era mais que mera brincadeira, era **seu sentimento de amor** (grifo meu) que abraçava a todos, até os mortos! (p.)

Conhecia as orações e compreendeu o significado da 1ª Eucaristia, Que ela fosse todos os domingos à novena ou ao terço (sic) na capelinha próxima, nada tem de extraordinário, porque acompanhava seus pais. Nem a reza de suas orações diárias tem algo de especial! Somente tem de especial a devoção, o recolhimento, a atenção que mantinha na capela, nas orações e na santa missa. Sabia rezar o terço;(...) Num pequeno escrito pessoal, Albertina colecionou várias orações: sobre a confissão, sobre a comunhão, sobre os santos Anjos preparou-se com cuidado para a primeira comunhão, e depois sempre dizia: ter **sido o dia mais feliz de sua vida** (grifo meu). (p. 25).

Em seu livro **D. Hilário Moser** retoma essas questões.

O livro escrito por Moser **A Serva de Deus Albertina Berkenbrock, quem foi? Como viveu? Por que morreu?** É um livro pequeno medindo 20X13, editado pela Gráfica Editora Dehon Ltda, pertencente à Diocese de Tubarão/SC em 2001, com 32 páginas e algumas ilustrações. Moser coloca como um dos itens de seu livro o subtítulo “os imigrantes alemães” (p.7) e relaciona São Luiz com uma comunidade vizinha chamada Vargem do Cedro, município de São Martinho. Vargem do Cedro tem o título de **capital mundial das vocações**, sendo que esses lugares deram “à Igreja mais de 50 padres, a maioria deles da Congregação dos Padres do Coração de Jesus, além de numerosas religiosas. Todavia, o fruto mais belo e maduro foi Albertina Berkenbrock”.(p.10). Junto com a “origem” germânica e a devoção católica desses descendentes de alemães o autor oferece um lugar em seu livro para falar do cultivo católico da família Berkenbrock, e da importância dos sacramentos na vida da menina.

Bons cristãos estavam sempre na igreja. (...) em sua casa nunca faltou o terço, particularmente nos meses de maio e outubro. Todos os domingos e dias santos iam à missa na capela de São Luiz, construída em sua propriedade. (p.10)

(...) Albertina nasceu a 11 de abril de 1919, em São Luís. Foi batizada no dia 25 de maio de 1919, crismou-se a 9 de março de 1925 e fez a primeira comunhão no dia 16 de agosto de 1928. (...). Ela aprendeu logo as orações, era perseverante em fazê-las e muito recolhida ao rezar (...) Confessava com freqüência, ia regularmente à missa, comungava com fervor. Aliás, preparou-se com muita diligência para a primeira comunhão. Falava muitas vezes da Eucaristia e dizia que **o dia de sua primeira comunhão fora o mais belo de sua vida** (grifo meu). (p.11).

Sobre o amor de Albertina pelas pessoas, o autor também usa o exemplo da brincadeira de construir cemitérios em miniatura: “Nada de estranho se seus divertimentos refletiam **seu apego à vida religiosa** (grifo meu). Gostava de fazer cruzinhas de madeira, colocava-as em pequenos sepulcros, adornava-os com flores”. (p.12) E, resume toda exposição de Braun sobre a caridade da menina, da seguinte forma:

Foi no ambiente simples, belo e cristão de sua família que Albertina cresceu.(...) Foi dócil, obediente, incansável, sacrificada, paciente.

Mesmo quando os irmãos a mortificavam, às vezes até lhe batiam...ela sofria em silêncio, unindo-se aos sofrimentos de Jesus que amava sinceramente. (p.12) (...) Às vezes, porém, alguns meninos punham à prova sua mansidão, modéstia, timidez e repugnância por certas faltas. Albertina então se calava. Nunca se revoltou, menos ainda nunca se vingou. Era pessoa cândida, simples, sem fingimentos, vestia-se com simplicidade e modéstia. (...) Gostava de acompanhar as meninas mais pobres. **Teve especial caridade com os filhos do seu assassino, que trabalhava na casa do pai.** Muitas vezes Albertina deu de comer a ele e aos filhos pequenos, com os quais entretinha alegremente (...) Isto é tanto mais digno de nota quanto **Indalício era negro, sabendo-se que nas regiões de colonização européia uma dose de racismo sempre esteve presente** (grifo meu). (p.13).

O Diácono **Aury Azélio Brunetti**, apresenta esses discursos no livro: **Castidade heróica: a serva de Deus, Albertina Berkenbrock**, editado pela Editora Ave Maria em 2002, também em formato relativamente pequeno, medindo 18X12. A edição que possuo é a 2ª, o que revela o número de vendas. As práticas religiosas da família de Albertina e sua descendência aparecem em vários fragmentos,

Os Berkenbrock descendem de uma tradicional família de westfalianos emigrados para o Brasil. (...) os pais de Albertina eram camponeses, e levavam uma vida **simples, não isenta de sacrifícios** (grifo meu). (...) Sua vida religiosa, como a de todo bom camponês do interior brasileiro, era viva e operante. Participavam da Santa Missa todos os domingos e dias santos de guarda. (p.14)

Catolicismo, trabalho, origem da família são discursos presentes nos três livros. Todos iniciam pela família e pela sua descendência. Além da prática religiosa a pobreza, comentada pelos autores se aproxima da pobreza de Jesus Cristo, a família é pobre, o lugar é humilde. Parece que nesses discursos não é apenas Albertina que deve ser elevada em santidade, mas sua família, parentes e toda comunidade de alemães católicos que vivem naquele lugar. Será que é preciso convencer as autoridades eclesiais da origem boa e fervorosa da menina? A proximidade da casa de Albertina com o templo religioso católico aparece nos textos de Brunetti e Moser. O templo é um lugar sagrado para todas as religiões, o fato da menina morar em sua proximidade lhe ofereceria já

de antemão proximidades com o sagrado? São Luiz Gonzaga, padroeiro da localidade é patrono da juventude cristã, Albertina é jovem, criança, o que será que o padre deseja imprimir ao destacar a função desse santo?

Chartier (2002, p.258) em diálogo com Paul Ricoeur diz que o “mundo do texto”,

é um mundo de objetos e de *performances* cujos dispositivos e regras permitem e restringem a produção do sentido. Deve considerar paralelamente que o “mundo do leitor” é sempre aquele da “comunidade de interpretação”(segundo expressão de Stanley Fish) à qual ele pertence e que é definida por um mesmo conjunto de competências, de normas, de usos e de interesses.

O texto não existe sem o leitor e os leitores formam diferentes comunidades de interpretação, ao colocar Albertina dentro de um grupo étnico específico e esse grupo dentro de um espaço legitimado pelo catolicismo, estariam usando de estratégia para conseguirem apoio dos clérigos com a mesma origem étnica de Albertina, no processo de santificação oficial da menina? Ao ressaltar o grupo etário que pertence a menina, estariam trazendo para os jovens e as crianças um exemplo cristão que devem seguir? Brunetti fala da prática religiosa de Albertina destacando em subtítulos os sacramentos. Batismo, Crisma e Primeira Comunhão, sobre esse último coloca:

(...) com 9 anos de idade, Albertina fez a sua Primeira Comunhão, na antiga capelinha de São Luís. Foi no dia 16 de agosto de 1928. Recebeu Jesus –Eucaristia das mãos do Padre Schwirling. Com certeza, **foi um dia muito especial e bem alegre (grifo meu)** para Albertina, e de grande importância para um futuro não longínquo.(19-20).

Os três escritos mostram os sacramentos com destaque; a Primeira Comunhão é apresentada como algo muito especial, talvez por ser dos três sacramentos aquele em que a menina já possuía uma certa consciência. Braun e Moser colocam que esse fora, o **dia mais feliz de sua vida**. Brunetti não expressa dessa forma, ele “desloca” de uma certa forma as afirmações dos outros dois autores, **com certeza, fora um dia**

muito especial e alegre. Percebe-se na ordem como essas questões foram sendo apresentadas nos três livros, um “esforço para imprimir uma regularidade” que expressa os desejos dos autores. Mas, os sacramentos não traduzem todas as virtudes católicas de Albertina, pois,

(...) Não dizia palavras feias, nem xingava os outros. Na escola, repartia, às vezes, o seu lanche com as colegas mais pobres. **No dia mesmo da sua heróica e Santa morte, pela manhã, havia levado pão e alimentos aos filhinhos do seu cruel assassino.** (p.18) (...) Se alguma amiguinha mais atrevida se divertia às suas custas ou a xingava de tolinha, ela sofria tudo com paciência, mas nunca desejou vingar-se, pagando o mal com o mal. (p. 190)

Em “diversões” o autor trabalha uma outra manifestação de amor pelas pessoas: “às vezes, como que penetrada de **saudade de seus parentes falecidos** (grifo meu), Albertina divertia-se a sós, fazendo sepulturazinhas na areia, plantando sobre elas uma pequena cruz”. (p.19).

Para o professor Hugo Bernt essa prática era **amor pelos mortos**, para Moser **apego a vida religiosa** e para Brunetti, **saudade dos parentes**. Cada um interpreta a atitude da menina, fazendo com que o acontecimento torne-se também um testemunho de sua santidade. São Luís é um pequeno lugarejo, cuja parte central no tempo em que viveu Albertina, era formado por poucas casas, uma delas era a de seus pais, a capela e o cemitério ao lado. Então, porque não pensar que era apenas uma brincadeira, já que além do trabalho na roça e das missas, um dos acontecimentos que se destacava na rotina das famílias eram os enterros e, as crianças em suas brincadeiras, imitam o que fazem os adultos.

A inocência, o martírio e o assassinato

O homem condenado pelo assassinato de Albertina Berkenbrock chamava-se Indalácio Cipriano Martins, conhecido como Maneco Palhoça. Era um senhor de origem afrodescendente, que fora trabalhar no sítio dos pais de Albertina com a mulher e os filhos. Segundo Maria Verônica Berkenbrock, 74 anos, irmã de Albertina, seus pais deram uma casinha para Maneco habitar com sua família perto de sua moradia. Ele podia

plantar para seu sustento, sendo que quando precisassem de ajuda nos trabalhos da roça, criação de animais ou olaria deveria ajudá-los.

Os três escritos enfocam a inocência, a infância e a virgindade; o martírio associado ao sofrimento de Jesus Cristo e o assassinato realizado de forma cruel. O livro de Braun coloca a figura do assassino como um monstro, símbolo do mal. Embora os discursos sejam semelhantes, as diferenças aparecem na forma enfática de como cada autor trata a questão do martírio. Os dois últimos baseiam-se no primeiro, citam-no em seus referenciais, o primeiro, pelo que parece, busca como documentos depoimentos dos moradores de São Luis e a confissão do réu. Confissão que foi reelaborada pelos autores, dentro de uma “vontade de verdade”. Braun inicia a narração do martírio da menina, com o “episódio”: **A tentação:**

Numa das frias tardes de junho, vai a jovem Albertina, em busca dum boi roceiro (...). **Passa ao lado da capela de São Luiz. Que alegria para ela, pois, dia 21, e hoje é dia 15, festejarão o Orago!**(grifo meu) (...) Ignora as intrigas e as ameaças de Maneco que jurara morte a dois homens de São Luiz. **Albertina vai nas asas da inocência e nos braços da felicidade! Ainda não sente em si as lutas da mocidade... é ainda menina inocente, pura** (grifo meu (p. 45-46).

O autor tem a preocupação de afirmar que a fé de Albertina lhe acompanhou até os últimos momentos. Ela que fez a 1ª comunhão no dia tal, agora está esperando por outra festa religiosa. De forma geral, os santos da igreja Católica são todos fiéis a Cristo e dão testemunhos de sua fé. Outra preocupação do autor é falar que a menina ainda não chegou na puberdade, pois é necessário provar que seu corpo não “tenta” os homens, ela mesma não é tentada pelos desejos da carne, sua história é comparada a histórias de Maria Gorethi, a menina assassinada na Itália por preferir morrer a “pecar contra a castidade”. A inocência e a infância de Albertina serão argumentos no processo que já santificou a menina italiana, sendo que isso abre precedente para sua beatificação. O autor continua seu relato,

Sobe a colina e lá pára. Descortina-se ao seu olhar belo panorama!(...) Vira uns chifres, lá em baixo, na roça de feijão. Alegre dirigiu-se para a roça, mas qual seu desapontamento, quando viu aí dois bois amarrados, e por perto o Maneco (...). “Maneco você viu o Pintado fugir para a roça de cana? Êle fugiu!” “Oh sim, êle foi lá para a roça de cana, lá no outro lado da estrada, lá em baixo! Vai por esta picada e logo há de encontra-lo. **O negro** (grifo meu) já ardia em paixão! Seria nova vítima! Já se encontrava uma vez com uma lourinha e conseguira seduzi-la. Albertina não lhe escaparia desta vez! E se ela não consentisse....Terrível vingança....Maneco afirmara nesta mesma manhã!: “**Hoje tenho que matar alguém!**” (grifo meu) (p.46).

O assassino é identificado com a figura do Mal. O mal engana, ilude, mostra caminhos errados. O próprio Jesus Cristo foi tentado pelo Mal. Nesse momento da história da igreja os comportamentos violentos ainda não estão associados à sociedade desigual que se vive. O autor prossegue reforçando a identificação do assassino com o Mal e da menina com Bem, em, “**A luta do bem com o mal**”,

Alegre Albertina foi na direção indicada por Maneco,(...). Teria ela pressentido as intenções do **negro malvado**? (grifo meu) (...) Não sabemos. (...) De repente ouve um barulho, as macegas se movem, os gravetos estalam! Olha atenta! Estarrecida, vê aproximar-se um vulto humano: é Maneco! Estava agora sozinha no mato, com **o negro**. (grifo meu) Conhecia-o bem. Ainda de manhã levava pão aos seus filhinhos e até usava de certa familiaridade com êle chamando-o de “**Macaco Preto**!” (grifo meu) Que queria o negro? Ajudar a procurar o boi roceiro? Não. O malvado queria a inocência de Albertina! Êle (sic) mesmo confessa que a seguiu para fazer-lhe mal e neste sentido dirigiu-se à menor. Albertina não aceitou o convite para o mal, mas reagiu, mas repeliu o insolente! Ela sabia bem o que estava fazendo: Ela conhecia bem o sexto mandamento, diz o mestre-escola! Nunca cometeria um pecado destes! Não sabemos quais as palavras do tentador...êle (sic) tinha prática, pois já seduzira uma outra mocinha da colônia! Apenas sabemos que ela resistiu...que repeliu o tentador dizendo: “Não me judies”. A batalha do espírito estava vencida: Albertina, não consentiria no pecado. Isto o **negro** (grifo meu) reparou! E despertou então nele a fera da bestialidade, da vingança! E travou-se tremenda LUTA DE CORPO A CORPO. Horroriza-nos descrever os pormenores, como são indicados no processo de crime e pelas confissões das testemunhas que viram o local e o corpo de Albertina. Maneco procurou agarra-la, para assim subjuga-la! Mas em vão, Albertina reagiu, defendeu-se, lutou pela sua **preciosa inocência**! (grifo meu) Ela era alta, bem crescida,

forte, acostumada aos trabalhos pesados do campo. Maneco era pequeno, de modo que os dois lutadores eram da mesma estatura!...Albertina, com seu longo vestidinho de chita listrada, a cair-lhe até os tornozelos, com o lenço na cabeça, em atitude de defesa, resiste aos ataques do Maneco, que parecia fora de juízo, sob a fôrça da paixão. Ela grita: “NÃO ME MALTRATES!” Maneco confessa que conseguiu agarra-la pelos cabelos. Agarrando-a pelos cabelos, num forte puxão consegue atira-la à terra! Mas a luta continua, rolam pelo chão: os cabelos de Albertina se empapam com a terra húmida, mas luta heroicamente: NUNCA CONSENTIRIA no pecado! Teria gritado? Sim! O assassino o confessa. Albertina gritou: “Não me maltrates! Não me judies!” As fôrças eram desiguais. Uma menina com 12 anos, alta e forte, mas Maneco era homem feito e acostumado aos duros trabalhos da olaria com os músculos rijos e resistentes. (p.47-49).

Negro, negro malvado, Macaco Preto, são expressões usadas pelo padre para caracterizar o homem que matou Albertina, ele não tinha nada de santo, não pertencia à comunidade germânica. Não há qualquer reticência por parte do autor em usar tais expressões, afinal na época em que escreveu, a discussão sobre racismo ainda não havia recebido a importância dos dias atuais, tanto que coloca que a menina o chamava de “Macaco Preto”. Será que não havia revolta por parte dos descendentes de africanos ao serem discriminados pela cor de sua pele? A imaginação do autor busca mostrar a primeira reação da menina, não consentir no pecado e pedir que não a maltrate. A menina é tentada, luta contra o mal e recebe uma “**Morte Gloriosa**”,

Albertina forceja levantar-se e livrar-se da **massa negra** (grifo meu) e asquerosa que está jogada sôbre ela ! (...) Agora ela trata de defender sua virgindade. Com extremo esforço consegue levantar a perna e afastar assim de si o malvado tentador. Consegue ainda trançar a perna direita sôbre a perna esquerda e firmar o pé direito numa raiz! (...) Com ambas as mãos agarra firmemente o vestido e também consegue segura-lo fortemente contra o corpo, ainda que acima dos joelhos. Maneco vê que não conseguirá dominar a valente menina! Raiva e ódio lhe invadem **a alma, mais negra que o retinto corpo!**tira do bolso o canivete, afiado como uma navalha. Grita mais uma vez: “não me maltrates!”... E já sente o frio ferro passar pelo pescoço, aquecido e ofegante pela prolongada luta... um grito de dôr que se afoga em golfadas de sangue!... O sangue das artérias carótidas do pescoço esguicha ao alto, lava a manga direita da camisa do assassino, e a cada batida do coração vai

borrifar as fôlhas das árvores, das macegas, da terra revolvida!... o **negro** (grifo meu) é mestre na arte de degolar, corta a garganta de lado a lado, modo de aparecer o céu da boca! Albertina se contorce em dor.....o generoso sangue da virgem corre aos borbotões. Albertina estremece, mas na morte ainda defende sua virgindade: uma perna trançada sobre a outra, o pé firmado numa raiz, segurando o vestido com as mãos contra o corpo, acima dos joelhos! Nem morta, seria manchada sua virtude! Morta, mas pura e incontaminada! (p.49-51).

O autor não poupa referências a cor da pele de Maneco, o assassino não foi qualquer homem, foi um “negro”. Albertina não é “qualquer” criança é uma menina de descendência germânica. Ela se apresenta como superior ao assassino, as virtudes, o conhecimento dos mandamentos, a bondade e a inocência. Enquanto ele planeja o assalto, ela passeia alegre e obediente aos pais, o assassino é um monstro, a menina um anjo. Essa imagem ficou escrita nas páginas desse livro, alimentada pelo apelo a fé, ficou inscrita nas lembranças dos leitores que leram ou que ouviram ler, tal história. O martírio, a dor, e o sangue são imagens associadas ao cristianismo, pois, Jesus também foi torturado, maltratado, vertendo sangue de suas feridas. E, Albertina embora ainda menina, passou por um sofrimento semelhante a Jesus, Jesus morreu por amor aos homens e mulheres, Albertina pela sua castidade. Lutou por ela, a luta parece indicar uma consciência do valor da castidade, essas são questões reforçadas no livro de Moser:

Tudo corria normalmente até que chegou o dia 15 de junho de 1931. Perdera-se um boi pelos pastos. Albertina o procura a pedido dos pais. De longe, Maneco Palhoça, que ruma dentro de si o plano de conquistar a menina para seus intentos eróticos,(...) Albertina, apesar de seus 12 anos, aparentava mais idade e tinha um corpo já bastante desenvolvido(...). Como não deseja-la? Maneco andava armado de punhal. Jurara que haveria de usá-lo no dia da festa do padroeiro, 21 de junho. (...)Albertina procura o boi fugitivo. De repente, vê ao longe alguns chifres e corre naquela direção. Mas eram outros bois, que estavam amarrados. Como surpresa, porém, encontra perto deles Maneco carregando feijão na carroça. À pergunta de Albertina pelo boi desaparecido, o homem lhe dá uma pista falsa para encaminhá-la ao lugar onde poderia satisfazer seus desejos sem chamar atenção. Maneco que já tinha violentado outra menina, disse naquela manhã: - Hoje tenho que matar alguém! Pensou: -se Albertina não aceitar, vou

usar o canivete.(...) Albertina seguiu a indicação de Maneco, embrenhou-se pela mata. Repentinamente percebe que os gravetos estalam, as folhas farfalham... ela pensa ser o boi. Eis, porém, que dá de cara com Maneco. Fica petrificada. Sozinha, no mato, com aquele homem na frente! Ainda naquela manhã ela levava comida a seus filhos, como fazia sempre. Havia certa familiaridade entre Albertina e Maneco: ela o chamava de “**Maneco preto**”, (grifo meu) como todo mundo, sem que ele se ofendesse. Maneco lhe propõe seus intentos. Albertina, decidida, não aceita. Sabe o que é o pecado e o recusa peremptoriamente. Começa então a tentativa do assassino de se apossar de Albertina, mas ela não se deixa subjugar. A luta é longa e terrível. Derrubada, por fim, ao chão, agora está toda nas mãos do agressor. Ainda assim, defende-se, agarra seu vestido e se cobre o mais que pode. Maneco, derrotado moralmente pela menina, vingá-se, agarra-a pelos cabelos e afunda o canivete no pescoço e a degola. Está morta Albertina! Seu corpo está manchado de sangue...**sua pureza e virgindade, porém estão intactas.** (grifo meu) (p.15-17).

A tentativa de atualização do discurso racista é feita trocando as palavras **Macaco** por **Maneco**, seguida de uma explicação, “todo mundo assim o chamava sem que ele se ofendesse”. Ao reelaborar as palavras de Braun, não somente atualiza o discurso, como usa de interdição a palavra “Macaco”, pois a repetição dessa, pode comprometer o discurso atual da igreja. A Igreja Católica que a partir dos anos de 1960, assumiu um discurso pelo fim da exclusão social, não poderiam reforçar uma narrativa racista, é preciso relativizá-la. Um outro detalhe a ser comentado é que Moser não declara enfaticamente Maneco como representação do mal, mas, cita que ele havia planejado o crime; embora o autor não contextualize socialmente o comportamento de Maneco, ele procura não repetir o discurso de Braun. O mais importante para D. Hilário é reforçar que Albertina lutara para que sua pureza e virgindade ficassem intactas.

Brunetti descreve os últimos momentos da vida de Albertina, iniciando com o episódio na **Na trilha da morte**

(...) Seguiremos **fielmente os depoimentos** (grifo meu) prestados pelo próprio assassino, segundo as informações de não poucas pessoas que interrogaram sobre o crime por ele cometido. Era uma segunda –feira, dia 15 de junho de 1931, ali pelas 4 horas da tarde. Albertina estava então com seus 12 anos de idade(...). Um clima de sadia alegria pairava sobre o pequeno povoado, pois estavam

celebrando a novena de seu **padroeiro, são Luís Gonzaga**, (grifo meu) cuja grande festa seria no próximo 21 de junho. Desaparecera o “pintado”, um boi roceiro, de estimação. O Sr. Henrique, pai de Albertina, não querendo perder um animal tão útil, mandou logo que Albertina fosse à sua procura. **A esperta menina, sempre serviçal e obediente (grifo meu)** às ordens dos pais, saiu correndo pela encosta, por entre as árvores e as plantações, em busca do “Pintado”. Quando passou em frente da linda capelinha, **teria pensado em Jesus, em Nossa Senhora e na grande festa do padroeiro, São Luís Gonzaga**, (grifo meu) (...) Percorrendo com seus olhos claros toda a encosta verdejante da colina, ela descobre, lá embaixo, na roça do feijão, uns chifres se mexendo por entre as plantações. Radiante, pensou consigo: “é o Pintado!”, mas, sim, de outros dois bois amarrados por entre as plantações, perto dos quais o “**Maneco Preto**” estava trabalhando, carregando a carroça de feijão. (p.24-25).

Tal como Braun, o autor procura induzir o sentimento e o pensamento religioso de Albertina até os últimos instantes antes de sua vida, tendo a capela como um evocador desses sentimentos. A cor da pele de Maneco aparece sutilmente, sem destaque. Seria uma estratégia para referendar a narrativa de Braun sem comprometer os valores da Igreja, atualmente? Para oferecer veracidade a seu relato diz que seguirá sua narrativa fielmente aos depoimentos, depoimentos esses registrados pela primeira vez no livro de 1958. Pois, como nos coloca Michel Foucault (1996) “o autor é aquele que dá à inquietude linguagem da ficção suas unidades, seus nós de coerência, sua inserção no real”

O autor segue sua narrativa com o episódio, **O assassino**:

(...) Dizia-se também, e **era bem verdade**, (grifo meu) que ele já havia matado gente, etc., entretanto, como ele fosse trabalhador, e até então, não incomodara ninguém, **aqueles bons colonos** (grifo meu) haviam-no deixado ficar ali, em sua companhia. Naquele mesmo dia, antes do almoço, a **inocente menina** (grifo meu) havia levado pão e alimentos para os seus filhinhos. Por isso, Albertina estava longe de desconfiar do Maneco Palhoça, e, vendo-o ali perto, foi logo pedindo informações sobre o “Pintado”. Maneco, você viu o “pintado” por aqui? Ah! Sim!...ele deve estar lá embaixo, na roça da cana. Você vai por este caminho, atravesse a estrada e logo mais adiante o encontrará. E, em dizendo isso, nos olhos do Maneco cintilou uma sinistra sensação de esperteza, que Albertina não percebeu. (...) Logo que viu Albertina ali, na solidão da roça, pensou que aquela era uma ocasião propícia para satisfazer os

seus vis instintos. E a vil paixão cegou-o totalmente, sendo ainda como que **alimentada por um estranho sentimento de vingança** (grifo meu) que por aqueles dias ele aninhava em seu coração, pois, já se preparava, como havia prometido, para dar cabo de dois homens da colônia, nas próximas festas de São Luís Gonzaga (p.26-28).

Os colonos eram bons, a menina era inocente e bondosa características destacadas pelo autor, mas, Maneco é tomado pela paixão, alimentada por sentimento de vingança. O autor aqui explica a ação de Maneco, ele já não aparece como símbolo do mal, mas como alguém tentado pelo mal, é um discurso que se difere de Braun pelo descolamento efetuado, ora no destaque que ofereceu as virtudes de Albertina, ora na enunciação das paixões humanas. Se Maneco jurara matar alguém naquela manhã, Albertina teria morrido como o cordeiro de Deus, para salvar os homens que Maneco pensava matar. Percebe-se a aproximação de seu ato com a vida e a morte de Jesus Cristo. E o autor continua: **Luta sangrenta,**

Sem desconfiar de nada, a **ingênua menina** seguiu o caminho indicado por Maneco. (...). Ali ela pára um pouco, para ver se divisava o “pintado” ali por perto. Mas, qual “pintado”, qual nada! E Albertina já estava pensando em regressar, quando ouve atrás de si um barulho de galhos pisados. Era o Maneco Palhoça que se aproximava. Muito provavelmente, Albertina não teria se assustado vendo por ali o Maneco, pensando que ele viera para ajuda-la a encontrar o “Pintado”. Mas as suas intenções eram bem outras. (...). Dominado pela paixão Maneco, agora desejoso tão-somente de satisfazer seus vis instintos, convida Albertina a consentir no **pecado de impureza** (grifo meu). Albertina, incontinenti, recusas-e e procura afastar-se do Maneco, dizendo: ‘Não! Isso não!’ (...) Mas, Maneco Palhoça, querendo a todo custo aproveitar aquela ocasião única, agarra Albertina com intenção de violenta-la. Trava-se então uma luta corpo a corpo. **O cego delírio de uma paixão frenética contra o santo zelo pela inocência da alma e pela integridade virginal do corpo.** (grifo meu) (...) A luta foi, pois, violenta e persistente. Albertina defendia-se como podia, protegendo-se e gritando. Exclamava: - “Não me maltrate! Socorro! Socorro!” Num dado momento, Maneco consegue agarra-la pelos cabelos e derruba-la ao chão.

Lançada ao solo, Albertina reúne então todas as suas forças, afim de apartar de si o corpo suarento do Maneco. Levanta o joelho direito e repele o perverso agressor. Depois, encolhe a perna direita e trança-a firmemente sobre a perna esquerda, enquanto que com ambas as mãos segura fortemente o vestido contra o corpo. A incontida paixão do Maneco acaba por exasperar-se. Ele, então, tira do bolso o seu canivete, afiado como uma navalha. A heróica menina, vendo cintilar ante seus olhos a arma assassina, arrepiase toda de terror, e grita, mais uma vez: - “Não me maltrate! Socorro!Socorro!” Em resposta, o frio ferro lhe penetra na garganta. (...) As artérias carótidas começam a esgincar um sangue volumoso e quente, o sangue juvenil e puro de mais uma **virgenzinha, mártir da inocência** (p. 28-31).

Já não é mais a luta do bem contra o mal, como assinalou Braun, mas, uma luta sangrenta. O sangue é símbolo forte do cristianismo, tanto que é representado pelo vinho no momento da celebração eucarística. Quem luta agora é “o cego delírio da paixão” contra a castidade; muda-se assim a representação da figura do assassino, o mais importante é deixar registrado que Albertina é **Mártir da Inocência**.

Três edições, três autores sacerdotes da igreja católica, a mesma intenção, narrativas firmadas em um discurso doutrinal catequético que busca repassar valores da igreja católica; sua mística e rituais. Utilizam-se de repetições para proliferar “discursos” que desejam imprimir como “vontade de verdade”. No entanto, singulares, não somente pela escritura, mas pelo público que dá-se a ler, público católico mas, separado pelo tempo formando comunidades diferentes de leitura: “(...) é preciso lembrar que a leitura, também ela, tem uma história (e uma sociologia) e que a significação dos textos depende das capacidades, dos códigos e das convenções de leitura próprios às diferentes comunidades que constituem, na sincronia ou na diacronia, seus diferentes públicos.” (Foucault, 1996.p.257)

Os livros ainda contam como fora descoberto o corpo; como Maneco culpou um outro homem pelo homicídio e, como Albertina, realizou o primeiro milagre: sempre que o assassino entrava na sala onde estava sendo velada, o sangue de sua garganta vertia. Maneco foi preso,

confessou o crime sob surras e ameaças como narra Braun e morreu na penitenciária de Florianópolis em 1949. Em 1952 iniciou-se o processo de beatificação, interrompido em 1959, e em 2000 retomado pelo Bispo D. Hilário Moser, durante todo esse período a população católica, não esperou pela oficialização da menina como santa pelas autoridades eclesiais e invocava a “Santa Albertina” em várias situações. Parece que a história narrada nos livros contribuíram para que a população a santificasse, mesmo que isso ainda não seja oficial. Albertina possui uma série de símbolos, que só os “santos” possuem, medalhinhas, terços, rosários, santinhos, livros de sua vida, filme sobre sua vida, oração, gruta de milagres, túmulo dentro da igreja, etc...Símbolos produzidos e comercializados pela Igreja Católica. Qual seria a função dessa santa? Braun anunciou em 1958: “Lírios brancos de S. Luiz, rosas vermelhas da Santa Inês queiram brotar desta sepultura modesta e ornar os corações dos homens, **especialmente da juventude!**” e, Moser reforça em 2001 “é esse espírito de Albertina que é preciso recolher e fazê-lo nosso. **Muito particularmente a juventude** precisa desse espírito”(p.27).

Referencias

- BRUNETTI, Aury Azélio. **Castidade heróica: A serva de Deus, Albertina Berkencrock**. São Paulo: Editora Ave Maria, 2002.
- CHARTIER, Roger. **A Beira da Falésia: a história entre incertezas e inquietudes**. Porto Alegre: ed. da Universidade/UFRGS, 2002. p. 256.
- CHARTIER, Roger. Textos, impressões, leituras. In: HUNT, Lynn. **A Nova História Cultural**. São Paulo: Martins Fontes, 1995. p.220.
- CHARTIER, Roger. A ordem dos livros. **Leitores, autores, bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVII**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999. [1994] p.9.
- CHARTIER, Roger. A enforcada que foi salva miraculosamente. Estudo de um livro de cordel. In: CHARTIER, Roger.(coord). **As utilizações do objeto impresso (séculos XV-XIX)**. Portugal: DÍEFEL, 1998. p. 99
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo, Loyola, 1996.